Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 8270332
Centre d'intérêt: 53

Québec (Province) Direction générale de l'éducation des adultes. Service des études et projets. Equipe d'évaluation.

L'appropriation des programmes par objectifs par les formateurs : évaluation du deuxième temps d'implantation des programmes par objectifs / Equipe d'évaluation, SEP, DGEA, Ministère de l'éducation. -- [Québec] : Direction générale de l'éducation des adultes, 1976.
iii, 112 p. ; 28 cm.

Code: 38-9936. Notes (part. bibliographiques) au bas des p.

Cote Dewey: 371.3944/03e Cote LC: LB/1031

Descripteur(s): *Evaluation de programmes *Evaluation par l'enseignant *Attitude de l'enseignant *Programme d'enseignement *Enseignement par objectifs *Soutien au développement pédagogique *Education des adultes

Identificateur(s) de sujet: *Programme par objectifs

L'implantation des programmes par objectifs visait à rationaliser l'enseignement dispensé aux adultes et à favoriser leur participation au processus d'apprentissage. Cette dernière étape du processus d'évaluation du deuxième temps d'implantation examine l'attitude des formateurs face à ces programmes et à leurs objectifs. Elle vise d'abord à déterminer leur degré de connaissance et d'utilisation des programmes par objectifs. Elle vérifie ensuite dans quelle mesure les implications pédagogiques de tels programmes sont saisies. Enfin, elle recueille leurs critiques quant aux programmes, à l'organisation et à l'évaluation.

Le matériel nécessaire à l'évaluation a été recueilli au début de 1976 par le biais d'entrevues menées auprès de huit groupes de formateurs incluant les personnes-supports, entrevues de groupes qui ont pris la forme d'échanges entre les formateurs. Les propos analysés sont ceux de formateurs qui utilisent les programmes par objectifs depuis au moins deux ans.

Le rapport dégage les constatations suivantes: 1. les formateurs connaissent et utilisent les programmes par objectifs; 2. les formateurs saisissent les implications pédagogiques de l'utilisation des programmes par objectifs telles qu'anticipées par la DGEA; 3. les formateurs formulent différentes critiques tant sur le contenu des programmes que sur leur utilisation et leur évaluation.

Type de document: r
Notice(s) connexe(s): 8270329, 8270330, 8270331
Auteur de l'analyse: fr

E D U Q 8270332

TERE DE L'EDUCATION
DIRECTION GENERALE DE L'EDUCATION
DES ADULTES

457 b

EVALUATION DU DEUXIEME TEMPS D'IMPLANTATION

DES PROGRAMMES PAR OBJECTIFS

L'appropriation des programmes par objectifs

par les formateurs

38-9936

Equipe d'évaluation
SEP-DGEA
Août 1976

MINISTERE DE L'EDUCATION
DIRECTION GENERALE DE L'EDUCATION
DES ADULTES

E D U Q 8270332

EVALUATION DU DEUXIEME TEMPS D'IMPLANTATION DES PROGRAMMES PAR OBJECTIFS

L'appropriation des programmes par objectifs par les formateurs

38-9936

Equipe d'évaluation
SEP-DGEA
Août 1976

TABLE DES MATIERES

Page

Liste des tableaux iii

INTRODUCTION - Encadrement de la recherche 1

Cadre d'analyse 2

A - Les objectifs de l'implantation des programmes par objectifs 3
B - Les composantes de l'utilisation des programmes . . . 6

Techniques 11

Caractéristiques des répondants 12

L'UTILISATION DES PROGRAMMES PAR OBJECTIFS PAR LES FORMATEURS . 14

I - LES FORMATEURS CONNAISSENT ET UTILISENT LES PROGRAMMES PAR OBJECTIFS 16

a) Les formateurs utilisent les programmes pour la préparation des cours 16
b) Les formateurs transmettent l'information aux étudiants 17
c) Les formateurs administrent les tests d'évaluation 20
d) Les formateurs sont soucieux de faire atteindre tous les objectifs terminaux 22

II - LES FORMATEURS SAISISSENT LES IMPLICATIONS PEDAGOGIQUES DE L'UTILISATION DES PROGRAMMES PAR OBJECTIFS TELLES QU'ANTICIPEES PAR LA DGEA 28

A) L'élaboration des programmes par objectifs de comportement constitue un premier pas vers la rationalisation de l'enseignement 30

Page

B) Les programmes par objectifs incitent les formateurs à développer l'autonomie des étudiants adultes 34
C) Les programmes par objectifs entraînent un changement dans les relations formateurs - étudiants 53

III - LES FORMATEURS CRITIQUENT 63

A) Les formateurs critiquent les programmes par objectifs 65
B) Les formateurs critiquent l'organisation 69
C) Les formateurs critiquent l'évaluation 73

CONCLUSION 85

A) Tendances qui caractérisent l'utilisation des programmes par les formateurs 87
B) L'exercice de la fonction de support; un facteur explicatif parmi d'autres 91
C) L'implantation des programmes par objectifs constitue-t-elle un pas vers l'atteinte des objectifs de la DGEA ? 100
D) L'implantation des programmes par objectifs a-t-elle été l'occasion d'opérationaliser l'objectif de développement de l'autonomie des étudiants adultes ? 108

LISTE DES TABLEAUX

Page

TABLEAU I - Les formateurs utilisent les programmes et les tests 25

TABLEAU II - Champs et degrés de participation des étudiants: trois illustrations 46

TABLEAU III - Les formateurs saisissent les implications pédagogiques telles qu'anticipées par la DGEA 57

TABLEAU IV - Les formateurs critiquent 81

INTRODUCTION

Encadrement de la recherche

Ce rapport constitue la dernière étape de l'évaluation du deuxième temps d'implantation des programmes par objectifs. Après l'étude de l'organisation du support et du rôle de la personne-support[1], nous désirons faire le point avec les formateurs afin de savoir où ils en sont rendus dans l'utilisation des nouveaux programmes et voir s'il y a une relation entre le support reçu et l'utilisation qui est faite de la programmation par objectifs.

Plusieurs commissions scolaires étant officiellement rendues à leur deuxième année d'implantation, il importe, croyons-nous, de s'interroger sur les effets des mécanismes d'encadrement et de support destinés aux formateurs, principaux agents visés par les objectifs pédagogiques de l'Opération implantation. Ces mécanismes de support, d'encadrement pédagogique mis de l'avant par la DGEA (notamment ceux coordonnés par le CIPO) ainsi que par les SEA visent une utilisation "adéquate", "satisfaisante" des programmes par objectifs par les formateurs. Mais quelle définition peut-on donner d'une utilisation adéquate ? Une utilisation qui correspond aux critères des responsables de matières du SPEX - DGEA ? Une utilisation qui correspond aux critères des responsables de la pédagogie des SEA ? Une utilisation qui correspond aux objectifs des "théoriciens" de la programmation par objectifs ? Une utilisation qui, tout en correspondant aux objectifs

---

(1) Evaluation du deuxième temps d'implantation des programmes par objectifs. L'organisation du support et le rôle de la personne-support en 1975-76 - DGEA - SEF - Avril 1976.

des théoriciens, tienne compte des impératifs contraignants de la réalité ? Une étude menée pour savoir si les formateurs utilisent de façon adéquate les programmes par objectifs doit-elle traiter les résistances c'est-à-dire tenter de les expliquer ou se contenter de classer ces résistances dans la vaste catégorie de l'incompréhension ? Ainsi il y aurait les formateurs qui "pigent" ce que la DGEA veut ou ce que Mager veut, et il y aurait ceux qui ne "pigent" pas. Voilà autant d'interrogations par rapport auxquelles nous avons dû nous situer pour être en mesure d'élaborer notre cadre d'analyse.

Cadre d'analyse

En partant de ces considérations, nous nous trouvons à poser les premiers axes de notre travail. Notre principal objectif en entreprenant cette étude est de montrer comment les formateurs perçoivent et utilisent les programmes par objectifs pour en arriver à dégager comment ils se situent par rapport aux aspects fondamentaux de cette nouvelle programmation. Pour ce faire nous devons déterminer un certain nombre de critères d'utilisation des programmes. Ces critères peuvent être établis en référence à différents objectifs (par exemple, les objectifs poursuivis par les initiateurs de la programmation par objectifs à la DGEA, ceux énoncés par les théoriciens de cette programmation, etc. ...). Cependant, il importe d'exposer clairement d'où sont issus les critères utilisés. Pour les fins de la présente étude, nous nous inspirons des objectifs poursuivis par la DGEA.

A - Les objectifs de l'implantation des programmes par objectifs

Avant toute chose, il nous faut cerner les objectifs poursuivis par la DGEA au moyen de l'opération implantation:

> "Il est tout aussi important de définir les objectifs d'un programme pour la recherche évaluative qu'il est fondamental en recherche de base de formuler d'abord une hypothèse" (1).

Une première analyse des documents produits par la DGEA(2) nous permet de dégager deux objectifs généraux:

- Rationaliser l'enseignement dispensé aux adultes, tout en assurant une plus grande qualité de cet enseignement (recherche d'efficacité, et répondre à de nécessaires standards provinciaux).

- Favoriser la participation de l'individu ou du groupe à son processus d'apprentissage. (le s'éduquant).

---

(1) Edward A. Suchman. Evaluative Research: Principles and Practice in Public Service and Social Action Programs. Cité dans le travail du professeur Jean Sexton: Plan méthodologique d'évaluation des cours de formation professionnelle des adultes en institution au Québec, p. 15.

(2) Les programmes d'études par objectifs. Processus d'élaboration. Février 1973 - MEQ - DGEP - SPEX.
Trousse pour la sensibilisation des formateurs à l'utilisation des programmes par objectifs. CIPO 1975-04-24.
Document 20. CIPO 1975-04-08.

Un des moyens d'atteindre ces objectifs fut de procéder à une révision des programmes d'études offerts aux étudiants adultes. Le Service des programmes et examens (SPEX) chargé de cette opération, utilisa la méthode d'élaboration des programmes d'études par objectifs. A ce moment, on exprime ainsi la direction qu'on donne aux activités de révision des programmes:

> "L'orientation que la Direction générale donne et entend donner à l'élaboration de ses programmes par objectifs présente des avantages qui méritent considération pour l'étudiant, pour le professeur et la qualité de son enseignement, pour l'efficacité du système d'éducation" (1).

Les principaux avantages que le SPEX voyait à cette méthode d'élaboration des programmes nous donnent des indications sur les objectifs spécifiques[2] qu'on entend poursuivre grâce à l'Opération implantation:

1. "Le contenu, la matière, n'ont plus l'importance qu'on leur donne dans un programme traditionnel. Ils deviennent un bassin d'éléments sur lesquels peut porter l'apprentissage;

---

(1) DGEP - SPEX: Avantages de l'élaboration des programmes d'études par objectifs. Juin 1972, p. 2.

(2) L'énoncé de ces avantages, de même que les documents destinés aux personnes-supports et aux formateurs constitueront la base qui permettra d'établir les critères d'utilisation des programmes.

2. Les objectifs rendent possible l'individualisation de l'enseignement et l'autoapprentissage parce que chaque étudiant sait précisément ce qu'il doit faire et atteindre. L'enseignant-animateur peut d'ailleurs l'aider à se situer, puis à progresser face à chaque objectif;

3. Les objectifs s'adressent directement à l'étudiant et sont formulés dans un langage clair et univoque qu'il peut comprendre;

4. L'étudiant connaît les règles du jeu du fait qu'on l'informe de ce qu'on attend de lui autant en cours d'apprentissage qu'en cours d'évaluation;

5. L'évaluation ne constitue plus un piège ni un goulot d'étranglement: l'étudiant sait exactement ce qu'on va lui demander de faire pour prouver qu'il a atteint l'objectif et à la limite, tout le monde devrait atteindre, après un temps plus ou moins long, tous les objectifs;

6. La souplesse de ce type de programme permet autant de découpages, autant de séquences d'enseignement ou d'apprentissage que les besoins des étudiants ou les exigences d'une tâche le demandent;

7. Il est facile de mettre à jour un tel programme du fait qu'un objectif peut être enlevé, ajouté ou transformé sans détruire la cohérence de l'ensemble" (1).

---

(1) Les programmes d'études par objectifs, op. cit. p. 4.

A la lecture de ces avantages, on peut souligner qu'aux yeux des planificateurs, l'élaboration des programmes par objectifs devient un moyen potentiellement intéressant, soit pour rationaliser l'enseignement, soit pour permettre à l'étudiant de devenir un agent de sa formation. La clé de réussite sur les deux tableaux reposant sur la notion d'information:

- clarification des objectifs,
- circulation complète de l'information selon un modèle systémique (action - réaction - réajustement) entre tous les agents: planificateurs, gestionnaires, formateurs, étudiants.

B - Les composantes de l'utilisation des programmes

C'est en référence aux objectifs ci-haut mentionnés que nous avons élaboré notre démarche. Nous avons d'abord considéré ce qui est explicite à la programmation par objectifs telle qu'utilisée par la DGEA (i.e. connaissance des outils, de leurs modalités d'utilisation, etc. ...), pour aboutir au niveau de ce qui est plus implicite à cette programmation (i.e. la logique sous-jacente, les implications, les impacts, etc. ...). Nous avons ensuite identifié deux dimensions importantes, l'une référant à la maîtrise théorique du changement (ou de l'outil) - connaître -, l'autre faisant appel

à des situations de mise en application de cette maîtrise théorique - agir -. C'est donc en tentant d'intégrer ces différents aspects que nous avons finalement dégagé ce que nous retenons comme composantes de l'utilisation des programmes, à savoir:

I - la connaissance des programmes et l'agir en conformité avec ce qui est demandé[1];

II - la compréhension des implications pédagogiques;

III - la critique.

Pour chacune de ces composantes, nous devions définir des indices caractérisant les comportements[2] des formateurs. Pour déterminer ceux des deux premières, nous avons puisé dans les documents de la DGEA produits à l'occasion de l'Opération implantation. Les indices de la dernière composante seront issus de l'analyse des propos des formateurs. En effet, il aurait été osé d'établir a priori des indices de critique, de résistance et d'adaptation

---

(1) Compte tenu du fait que notre recherche a été conduite auprès de formateurs (huit groupes) rendus à un minimum de deux ans d'utilisation des programmes par objectifs, nous avons cru bon de regrouper en une seule dimension le fait de connaître le programme et le fait d'agir en conformité avec ce qui est demandé.

(2) Nous n'avons pas observé les formateurs en situation mais par le biais des entrevues, les formateurs nous indiquaient ce qu'ils font, ce qu'ils ne font pas et les raisons qui justifiaient leurs gestes. Ce qui nous permettait des déductions en regard des comportements. Pour illustrations nous référons le lecteur au chapitre I.

conséquentes. Voici donc pour les deux premières composantes les indices retenus:

I - LES FORMATEURS CONNAISSENT ET UTILISENT LES PROGRAMMES PAR OBJECTIFS

a) Les formateurs utilisent les programmes par objectifs pour la préparation de leur cours.

b) Les formateurs transmettent l'information aux étudiants.

c) Les formateurs administrent les tests d'évaluation.

d) Les formateurs sont soucieux de faire atteindre tous les objectifs terminaux.

II - LES FORMATEURS SAISISSENT LES IMPLICATIONS PEDAGOGIQUES DE L'UTILISATION DES PROGRAMMES PAR OBJECTIFS TELLES QU'ANTICIPEES PAR LA DGEA

A la limite on pourrait affirmer qu'un formateur qui pose tous les gestes définis précédemment, a atteint l'objectif global du Comité d'implantation: il utilise les programmes par objectifs. Cependant, ce serait sous-estimer les fondements de cette Opération implantation que de se limiter à ce simple constat. Aux yeux mêmes de la DGEA, l'utilisation

de la programmation par objectifs a des implications au niveau pédagogique. Ainsi risque-t-elle d'amener le formateur à:

- jouer davantage un rôle de formateur animateur plutôt que celui de maître enseignant,
- inciter l'étudiant à participer à son processus d'apprentissage et devenir un s'éduquant plutôt qu'un récipient de connaissances, passeur d'examens du MEQ,
- faire en sorte que les activités d'évaluation fassent partie des activités d'apprentissage, autrement dit à se servir des informations issues de l'évaluation pour réaménager sa démarche et inciter l'étudiant à faire de même dans son processus d'apprentissage,
- faciliter l'atteinte des objectifs qui entraînent des comportements observables et ne pas enseigner un ensemble de notions théoriques réparties en séquences,
- être au service des étudiants avec qui il doit travailler, apportant l'aide nécessaire à l'acquisition des objectifs terminaux du programme plutôt que d'être au service des canons académiques de la matière.

Ce sont ces implications regroupées sous trois grands thèmes, à savoir:

A. la rationalisation de l'enseignement,

B. le développement de l'autonomie des étudiants adultes,

C. le changement de la relation maître-élève,

que nous avons tenté de retrouver dans le discours des formateurs.

Comme nous l'avons déjà mentionné, l'essentiel de ce rapport portera sur l'utilisation qui est faite de la programmation par objectifs par les formateurs, mais nous voulons aussi, au terme de cette démarche, reprendre les conclusions qui se sont dégagées d'une étude antérieure portant sur la fonction de support et tenter de voir quel est l'impact de ce mécanisme d'encadrement mis de l'avant par la DGEA.

Techniques

C'est par le biais d'entrevues de groupes auprès des formateurs (incluant la personne-support) que nous avons recueilli le matériel nécessaire à notre étude.

Il s'agit d'entrevues de groupes, incluant dans la mesure du possible tous les formateurs d'une discipline ou plan de formation donné ainsi que la personne qui agit auprès d'eux à titre de personne-support. Le cadre dans lequel se sont déroulées ces entrevues, se voulait le plus souple possible et se situe beaucoup plus dans la ligne de l'animation que dans le contexte d'entrevues formelles, le schéma d'entrevue utilisé servant davantage à identifier différents thèmes globaux qu'à fixer des éléments de contenu. Par les entrevues nous voulions amener les formateurs non pas à réagir sur les fonctions de la programmation par objectifs mais à les poser d'eux-mêmes tant en référence à leur conception théorique qu'à leur expérience pratique. Ainsi, ces entrevues ont pris la forme d'échanges entre formateurs (incluant la personne-support), échanges orientés en fonction de quelques thèmes et provoqués par des mises en situation.

Caractéristiques des répondants

Les propos qui seront analysés dans les pages qui vont suivre sont ceux de formateurs qui utilisent (pour la plupart) les programmes par objectifs depuis deux, trois ou même quatre ans[1], et qui ne travaillent pas dans des centres où l'on expérimente l'apprentissage individualisé dans un régime d'entrée et sortie continues. Ils utilisent des programmes dont le contenu est relativement nouveau par rapport aux anciens programmes mais qui ont été largement expérimentés avant l'implantation: Français en formation générale et techniques commerciales en formation professionnelle.

Plusieurs de ces formateurs (52%) ont bénéficié au moment de l'expérimentation (1972-74) d'un support pédagogique privilégié. La très grande majorité (81%) a profité du support à l'implantation qui prévalait en 1974-75 (9 à 20 heures/semaine). Les formateurs qui utilisent les programmes par objectifs pour la première fois (18%) sont les nouveaux venus dans les différents centres visités.

---

(1) Voir l'introduction du rapport Evaluation du deuxième temps d'implantation. Le rôle de la personne-support et l'organisation du support en 1975-76 - DGEA - SEP - Avril 1976.

Donc, la plupart des formateurs qui ont accepté de faire le point avec nous sont des personnes d'une certaine expérience, qui ont eu des services d'encadrement pédagogique privilégié par rapport à ceux qui utilisent les programmes par objectifs pour la première fois en 1975-76 et qui, conséquemment, ont l'avantage de travailler dans des organismes (SEA et centres) qui ont expérimenté les mécanismes organisationnels de l'implantation. De plus, ces formateurs utilisent les programmes par objectifs dans le cadre organisationnel prévu au moment de l'implantation: classe - groupe avec un certain décloisonnement lorsque le nombre des étudiants le permet.

L'UTILISATION DES PROGRAMMES

PAR OBJECTIFS PAR LES FORMATEURS

Ce chapitre servira à décrire et à analyser les propos des formateurs en fonction des composantes définies antérieurement. Dans la première partie, nous ferons ressortir certains indices qui caractérisent l'utilisation des nouveaux programmes.

Dans la deuxième partie nous verrons dans quelle mesure les formateurs saisissent les implications pédagogiques de l'utilisation de ce type de programmes. Par leurs propos, les formateurs nous indiquent à quels éléments fondamentaux des nouveaux programmes ils sont sensibles, et nous font part de leurs réactions aux objectifs visés par l'implantation. A partir de l'étude de ces réactions, nous pourrons soulever des interrogations sur le réalisme des objectifs visés par l'Opération implantation.

Dans un troisième temps, nous analyserons spécifiquement les éléments critiqués par les formateurs et ferons état des adaptations envisagées par eux.

I - LES FORMATEURS CONNAISSENT ET UTILISENT LES PROGRAMMES PAR OBJECTIFS

a) Les formateurs utilisent les programmes pour la préparation des cours

La plupart des formateurs rencontrés estiment que les programmes par objectifs constituent de bons outils de travail pour la préparation de leur enseignement:

- précision du contenu,
- répartition du contenu,
- suggestion d'activités d'apprentissage,
- exemple d'évaluation.

Toutefois, cette appréciation n'empêche pas la critique du contenu d'un programme donné, ni celle concernant la répartition du contenu entre les sigles. De façon générale, les formateurs ont souligné qu'ils n'utilisaient pas les programmes tels quels: ils ajoutent, retranchent des objectifs intermédiaires selon:

- le point de départ du groupe, au début de la session;

. la rapidité du groupe (ou des individus) à saisir les notions;

. selon l'évaluation des lacunes du programme (besoins du marché du travail, besoins régionaux, demande des étudiants, conception du formateur en tant que spécialiste de la matière).

b) Les formateurs transmettent l'information aux étudiants

Les formateurs remettent la copie du programme aux étudiants; certains font en sorte que les étudiants s'y réfèrent régulièrement, d'autres pas. Cette attitude des formateurs est ici liée:

. aux caractéristiques de chacun des programmes,

. au degré d'autonomie des étudiants,

. à la perception qu'ont les formateurs de l'autonomie des étudiants.

A leur avis, certains programmes sont relativement complets et peuvent servir de document de référence constante aux étudiants, d'autres programmes le seraient moins. Néanmoins, le fait que les étudiants se réfèrent ou non régulière-

ment au programme semblent relever davantage du comportement soit des étudiants, soit des formateurs.

Certains formateurs affirment que les étudiants n'utilisent pas d'eux-mêmes la copie de leur programme, même après des efforts de sensibilisation:

"Ils l'oublient à la maison".

"Ils se fient à nous".

"Ils ne les comprennent pas, il faut les forcer à comprendre".

"Si on ne leur dit pas de consulter leur programme, ils n'y pensent pas".

"Je suis d'accord avec le principe mais ..."

"Quand leur seule motivation, c'est l'argent".

"Ils aiment mieux suivre un livre".

D'autres reconnaissent ce phénomène, mais considèrent que le formateur a alors un rôle à jouer.

"Au début, ça ne leur dit rien, mais au fur et à mesure, ils y viennent, c'est un des éléments de la formation".

L'intérêt à consulter le programme semble lié, selon les interviewés, à la motivation, à la scolarité (ex. sigles plus avancés en Français) des étudiants. Cette démarche

serait le fait de ceux qui sont le "mieux outillés sur le plan scolaire" (compréhension du langage et saisie des attentes).

> "C'est bon pour ceux qui veulent et ceux qui sont capables, pour les plus autonomes".

Quelques rares formateurs nous ont dit qu'ils considéraient l'initiation des étudiants à l'utilisation du programme comme une perte de temps:

> "Nous disposons de si peu d'heures pour passer le contenu du programme, qu'on n'a pas le temps de se mettre à leur expliquer, tout ça".

> "En classe, on n'a pas de temps à perdre, il devrait y avoir une période avant les cours pour leur expliquer".

D'autres voient une certaine contrainte à utiliser le programme avec les étudiants:

> "Lorsqu'ils ne connaissent pas le contenu, je peux ajouter des notions qui leur seront utiles, autrement, ils se fixent au programme et ne veulent pas en faire plus et moi je sais que, sur le marché du travail ou même dans leur vie quotidienne, ils auront besoin de plus".

En somme, la majorité des formateurs remet la copie du programme aux étudiants mais tous ne l'utilisent pas régulièrement avec les étudiants. A l'occasion, ils demandent aux étudiants de le consulter:

> "Parfois, lorsqu'ils reviennent avec des questions, je leur dit d'aller voir dans le programme".

Par ailleurs, quelques groupes de formateurs se servent du programme pour situer les étudiants lorsqu'il est temps pour eux d'amorcer une nouvelle démarche.

c) Les formateurs administrent les tests d'évaluation

Les institutions où enseignent les formateurs rencontrés utilisent les tests produits par la DGEA. La plupart des formateurs administrent ces tests au moment où ils jugent que le groupe d'étudiants est prêt à les subir. Dans trois des centres visités, les étudiants ont à leur disposition des périodes de récupération (aide personnelle, enseignement correctif). Lorsque individuellement, ils ont besoin de reprendre l'apprentissage d'une unité de formation, ils ont à leur disposition les ressources humaines et matérielles pour le faire.

Ce service comble une lacune de l'organisation de l'enseignement en groupe qui se prête difficilement à la reprise d'activités d'apprentissage.

Nous avons rencontré quelques exceptions qui tendent davantage vers l'intégration de l'évaluation à l'apprentissage. Ces formateurs ont préparé des activités d'apprentissage autosuffisantes et conséquemment les étudiants passent les tests individuellement lorsqu'ils "se sentent prêts". Cette organisation permet à l'étudiant de reprendre une démarche d'apprentissage plus ou moins réussie. Certains formateurs remettent les clés de correction des exercices aux étudiants afin qu'ils dépistent eux-mêmes leurs erreurs et qu'ils reprennent d'eux-mêmes les apprentissages manqués. Lorsque les formateurs permettent à l'étudiant de s'évaluer au moyen des activités d'apprentissage et de reprendre des apprentissages ratés, ils trouvent superflu de passer les tests officiels.

> "Les examens terminaux, c'est une formalité, on peut fonctionner avec les clés de correction, (des activités d'apprentissage) on connait à l'avance ceux qui vont réussir et ceux qui vont échouer, les étudiants, eux aussi, le savent".

> "Si l'objectif est atteint dans l'activité d'apprentissage, pourquoi recommencer une situation fictive, après" ?

En somme, sauf pour quelques cas isolés, les tests d'évaluation demeurent des objets au service des institutions. Dans un sens c'est l'outil qui sanctionne l'étudiant: "Réussite à 72% ou échec, tu te rattraperas à l'examen suivant pour avoir 60%". Ce n'est pas l'outil qui indique à l'étudiant les lacunes de son apprentissage, les rattrapages à faire pour atteindre l'objectif fixé. Ce n'est pas l'outil qui sert au formateur à faire le point sur la démarche de l'étudiant ni même sur sa propre démarche, à revenir sur ses manquements et à revérifier si sa démarche a été plus efficace.

d) Les formateurs sont soucieux de faire atteindre tous les objectifs terminaux

Des entrevues, il se dégage clairement que l'objectif primordial des formateurs consiste à "faire passer le contenu du programme et un peu plus si c'est possible". Certains d'entre eux semblaient inquiets:

> "Les étudiants sont mal classés par le CMC, ils n'ont pas la base pour suivre le cours, avec 45 heures je n'ai pas le temps de faire le rattrapage nécessaire".

> "Ce ne sont pas tous les étudiants qui peuvent suivre, ça prendrait plus d'heures pour leur faire faire du rattrapage, j'ignore encore ce que je vais faire pour tout voir".

Par ailleurs, il est évident que le formateur n'est pas intéressé à courir à l'échec et dans l'état actuel des choses, son échec ou sa réussite professionnels sont souvent liés à celui ou à celle des étudiants. Or si la majorité des étudiants ne réussissent pas à passer avec succès l'ensemble des tests terminaux, le formateur lui-même, ses supérieurs et sans doute les étudiants considéreront qu'il a plus ou moins bien rempli "son contrat". Dans ce contexte, le formateur n'a pas le choix et ainsi "faire atteindre avec succès tous les objectifs terminaux du sigle par le plus grand nombre d'étudiants" devient son objectif premier. En effet qui, dans le système, mesurera l'atteinte des objectifs tels le développement de l'autonomie, la prise en charge, la prise en considération du point de départ et le respect du rythme de chacun ?

Nous ne répondrons pas immédiatement à cette question mais soulignons que par ces remarques nous ne voulons pas laisser l'impression que les formateurs rejettent ces derniers objectifs, bien au contraire.

En terminant, il pourrait être intéressant de situer les différents groupes rencontrés en fonction de cette première composante. La majorité sinon la totalité des formateurs visités semblent au courant des techniques liées à l'utilisation de la programmation par objectifs. Ils utilisent les program-

mes et respectent, dans leurs grandes lignes, les attentes de la DGEA, mais à des degrés variables toutefois, notamment pour ce qui a trait à la transmission de l'information aux étudiants ainsi qu'à l'administration des tests d'évaluation. C'est en considérant ces deux critères que nous essaierons de classer chacun des groupes. (Tableau I).

Dans la première colonne nous avons indiqué si les programmes ont été distribués aux étudiants et il s'avère que dans tous les cas la distribution s'est faite. A cette première information nous en avons greffé une seconde, à savoir, le fait que les formateurs exercent ou non un certain suivi auprès de leurs étudiants de manière à les habiliter et motiver pour qu'ils utilisent la copie du programme qui leur a été distribuée. C'est cette deuxième donnée que recouvre l'expression "suivi" dans le contexte de la transmission de l'information. Nous n'avons pas cru bon dans l'immédiat de spécifier le contenu du "suivi" pour chacun des groupes observés. Dans certains cas on ne retrouve que de simples pressions verbales et morales, alors que dans d'autres il peut s'agir d'activités concrètes visant plus spécifiquement à habiliter les étudiants à se servir de leur programme. Le terme suivi regroupe ici plusieurs situations possibles et ceci sans discrimination. Ainsi nous sommes-nous limités au fait qu'il y ait ou non "suivi" de la part des formateurs. Il importe de signaler toutefois, que

TABLEAU I

Les formateurs utilisent les programmes et les tests.

	Transmission de l'information aux étudiants	Administration des tests d'évaluation
Cas: A	distribution et suivi (partagé) (1)	- testing en groupe ou individuellement
B	distribution et suivi	- testing en groupe ou individuellement
C	distribution et suivi (partagé)	- testing en groupe ou individuellement - périodes de récupération
D	distribution et suivi (partagé)	- testing en groupe ou individuellement
E	distribution et suivi	- testing en groupe seulement - périodes d'enseignement correctif
F	distribution	- testing en groupe seulement
G	distribution	- testing en groupe seulement
H	distribution et suivi	- testing en groupe seulement - périodes d'aide pédagogique individuelle

(1) Le terme (partagé) fait référence ici au fait que sur cette question, l'unanimité ne s'est pas faite dans le groupe de formateurs rencontrés.

cette simple information semble révélatrice de l'importance que les formateurs accordent au fait que l'on distribue ou non le programme aux étudiants.

Comparativement au phénomène de la distribution, le suivi semble plus variable. Nous avons pu identifier deux groupes (F) et (G) où selon le discours des formateurs, le suivi s'avère à peu près inexistant. Par contre, là où s'exerce une certaine forme de suivi, il semble se faire avec relativement peu de conviction de la part des formateurs. Cette absence de conviction n'est pas étrangère, croyons-nous, à la conception qu'ils se font de l'autonomie et de la motivation des étudiants adultes ainsi que, dans quelques cas à leur opinion sur la valeur de certains programmes comme outils d'apprentissage pour l'étudiant.

Toutefois nous avons pu rencontrer trois groupes (B - H - E) où les formateurs, malgré certaines difficultés, semblent davantage convaincus de l'utilité pour l'étudiant de se servir de son programme et agissent en conséquence.

Si l'on poursuit la lecture du tableau on remarque en deuxième colonne des données relatives à l'administration des tests d'évaluation. Les informations ici recueillies nous amènent à penser qu'il est plus facile de faire du testing in-

dividuel et par tant de respecter le rythme de chacun, en techniques commerciales qu'en formation générale. Par contre dans trois centres d'éducation des adultes la direction en accord avec les formateurs a développé des mécanismes de compensation qu'on appelle périodes de récupération, périodes d'enseignement correctif ou encore périodes d'aide pédagogique individuelle (B - E - H).

Dans certains cas (B - E et H) on nous a clairement signifié que l'on considérait la passation des tests portant sur les objectifs terminaux comme une perte de temps et une simple formalité. C'est peut-être ce qui explique certains comportements apparemment conservateurs au niveau des modalités d'administration des tests. Ainsi en va-t-il du groupe H où des formateurs nous ont dit regrouper les terminaux voire même faire passer tous les tests en même temps à la fin de la session parce que, semble-t-il, c'est l'atteinte des objectifs terminaux par les activités d'apprentissage qui importe et non les résultats aux tests officiels.

Avant de terminer cette section nous aimerions simplement souligner le fait que parmi les groupes visités, ce sont ceux qui ont manifesté le plus de conviction par rapport à l'utilité de la copie du programme pour l'étudiant qui nous parlent le plus aisément de l'inutilité des tests officiels dans le processus d'apprentissage.

II - LES FORMATEURS SAISISSENT LES IMPLICATIONS PEDAGOGIQUES DE L'UTILISATION DES PROGRAMMES PAR OBJECTIFS TELLES QU'ANTICIPEES PAR LA DGEA

Cette étape de notre travail servira à déterminer dans quelle mesure les formateurs rencontrés ont saisi les implications pédagogiques des programmes par objectifs, telles qu'anticipées par la DGEA, tout en restant dans les limites de ce qui est réellement imputable à la programmation. Nous essaierons de voir à partir de leur discours, s'ils sont capables d'identifier clairement les implications de l'utilisation des programmes par objectifs et d'expliquer comment celles-ci se manifestent concrètement.

Il va sans dire que les implications pédagogiques vues par la DGEA (cf. pp. 4-5) ne peuvent être considérées comme les seules conséquences logiques et nécessaires de l'utilisation de cette programmation. Il s'agit plutôt d'objectifs que la DGEA entendait poursuivre en lançant l'Opération implantation des programmes par objectifs. Toutefois les formateurs ont pu en percevoir d'autres, mais celles-ci ne sont pas comprises dans la présente étape, elles seront plutôt intégrées au chapitre suivant portant sur la critique.

L'analyse du discours des formateurs nous permettra de tirer certaines conclusions quant à l'atteinte des objectifs de la DGEA ainsi qu'en regard de la réceptivité des formateurs par rapport au discours de la DGEA. Il importe croyons-nous de faire une distinction entre l'atteinte des objectifs de la DGFA et la réceptivité des formateurs puisque ces derniers peuvent voir et saisir les implications, les objectifs de la DGEA, sans pour autant les actualiser dans leur milieu, soit par impossibilité, soit par refus.

A) L'élaboration des programmes par objectifs de comportement constitue un premier pas vers la rationalisation de l'enseignement.

Il semblait pertinent de savoir dans quelle mesure les formateurs peuvent démontrer concrètement si un programme par objectifs est un instrument qui contribue à rationaliser l'enseignement. Nous avons centré notre analyse autour de trois indices:

1) Les programmes élaborés par objectifs clarifient le contenu à enseigner.

Dans l'ensemble les formateurs reconnaissent aux nouveaux programmes le mérite d'être:

- "plus clairs, plus élaborés, structurés",
- "plus contraignants, mais réduisent les écarts d'un professeur à l'autre",
- "permettent de connaître le point de départ du groupe".

En somme les programmes "mettent de l'ordre" au niveau du contenu et la majorité des formateurs établissent des comparaisons avantageuses par rapport aux autres types de programmes.

2) Les programmes par objectifs facilitent la préparation des cours.

Le fait de travailler avec un programme structuré facilite conséquemment le travail de préparation des cours.

> "La structure est là, il nous reste à greffer des éléments".
>
> "On travaille plus (davantage), mais c'est plus intéressant, on sait où on va".
>
> "On est sûr de tout couvrir le programme et pas plus".
>
> "Avant je faisais une répartition de la matière, là elle est toute faite".

3) Les programmes par objectifs n'entraînent pas les formateurs à réajuster leur démarche.

Au cours des entrevues, les formateurs n'ont pas soulevé le fait que les programmes par objectifs puissent les aider à faire une rétrospective de leur enseignement, de leur approche avec les étudiants. S'ils s'y adonnent, il semble bien que ce soit à l'aide d'autres ressources.

Nous mentionnons ce phénomène puisqu'un des éléments fondamentaux du modèle rationalisateur consiste justement à évaluer régulièrement les actions posées, afin de

procéder à un réajustement et ainsi minimiser en cours de route les risques d'échecs. Bien qu'à la DGEA, on reconnaisse là un des avantages de la programmation par objectifs, les programmes au sens large, comprenant les tests et les documents d'accompagnement, tels que conçus actuellement, ne comportent pas les outils qui inciteraient les formateurs à procéder à une évaluation méthodique de leurs actions professionnelles.

Les formateurs qui avaient l'habitude de faire des mises au point sur leur travail professionnel continuent sans doute à le faire; ceux qui fonctionnent sans analyser spécifiquement et méthodiquement les raisons de leur succès et de leurs échecs ne sont guère incités à changer du fait qu'ils utilisent un programme par objectifs.

A titre d'exemple, nous pourrions avancer qu'une façon pour un formateur d'évaluer un aspect de son travail, serait d'analyser les résultats des étudiants. Ce moyen (qui ne serait, d'ailleurs, pas propre au programme par objectifs) n'est pas l'idéal car le formateur peut s'arrêter à des facteurs qui lui sont étrangers: "les questions d'examens sont mal formulées" ou à d'autres qu'ils ne contrôlent pas entièrement: "les étudiants n'ont pas étudié",

"ils ne sont pas vraiment intéressés". Signalons, même là, que ce moyen n'est actuellement guère utilisable car les tests provinciaux sont conçus pour les fins de la certification et non pour les fins de diagnostic et d'enseignement correctif et à ce titre, ils ne fournissent pas beaucoup d'informations sur les difficultés d'apprentissage.

B) Les programmes par objectifs incitent les formateurs à développer l'autonomie des étudiants adultes.

Les notions d'autonomie, de prise en charge, de participation à "son" processus d'apprentissage sont présentes dans les propos des formateurs rencontrés, mais à des degrés divers. Nous pouvons également dire que l'attitude des formateurs à l'égard des étudiants adultes est fort partagée:

> "Ils se fient trop à nous".
>
> "Si on n'avait pas l'habitude de tout leur donner rôti dans le bec, ils seraient capables de travailler seuls".
>
> "Le programme, pour eux, c'est l'affaire du prof.".
>
> "Ils ne cherchent pas par eux-mêmes parce qu'on a la mauvaise habitude de leur cracher la réponse".
>
> "Pour y arriver, pour qu'ils travaillent par eux-mêmes il va falloir plonger dans l'enseignement individualisé".
>
> "Quand on veut les impliquer plus, par exemple leur faire construire des activités d'apprentissage, ils sont plus traditionnels que nous, ils disent: on fait la job à votre place".
>
> "Quand on réussit à les motiver, ils embarquent et ne veulent plus revenir en arrière".
>
> "Au début on leur dit: vous êtes ici pour apprendre quelque chose que vous ignorez, vous n'êtes pas ici pour étaler vos connaissances ..."

"Faut pas oublier qu'ils ont laissé l'école en 7e année, à un moment où le professeur faisait tout".

"On les prend enfants au plan intellectuel. Pas de méthode de travail".

"S'il faut qu'en plus, on dise, il faut s'inventer une méthode de travail, moi je leur enseigne comment procéder, ça va plus vite".

"C'est une démarche personnelle qu'ils doivent faire ... Faut pas aller trop vite, sinon ils vont perdre leur intérêt".

"Avant de se rendre compte que c'est à eux à apprendre et non au professeur à le faire à leur place, c'est long".

Ces groupes des formateurs mettent en évidence plusieurs aspects contenus dans les relations pédagogiques:

. développement personnel des étudiants.

. autonomie des étudiants.

. possibilité de participation de l'étudiant à son processus d'apprentissage.

. attitudes et comportements des formateurs à l'égard des étudiants adultes.

. attitudes et comportements des étudiants à l'égard des formateurs.

Avant d'aller plus loin, nous croyons opportun de clarifier quelques notions véhiculées par le biais de l'implantation. Une mise au point nous paraît nécessaire pour arriver à déterminer plus précisément les "possibles" et les "impossibles" d'un programme par objectifs et à situer les propos des formateurs.

Premièrement, la notion d'autonomie nous renvoie à son contraire, à celle de dépendance. Ainsi un programme par objectifs qui contribuerait à développer l'autonomie d'un étudiant adulte permettrait à ce dernier d'être de moins en moins dépendant à l'égard du formateur(1) et éventuellement à l'égard des instruments d'apprentissage distribués par le formateur. Le fait d'élaborer un programme d'études en objectifs de comportement, dans un langage clair, univoque, à la portée de l'étudiant et le fait d'informer ce dernier des attentes que le réseau scolaire nourrit à son endroit constituent sans doute la première assise d'une démarche qui viserait le développement de l'autonomie. Cependant, la circulation de l'information n'est pas la seule condition qui fera que les étudiants apprendront à devenir des individus plus autonomes.

---

(1) C'est volontairement que nous restreignons le champ d'application, compte tenu du fait que nous étudions ce qui se passe lorsqu'un formateur utilise un programme d'études donné (ex. FR. 307).

Un individu autonome est également celui qui est suffisamment informé pour prendre des décisions, pour faire des choix. Ceci nous renvoie à la notion de participation. Les questions que nous posons alors sont les suivantes: les programmes par objectifs permettent-ils aux formateurs de faire participer les étudiants adultes aux décisions qui se rapportent à leur démarche d'apprentissage ? A cet égard, quelle est l'attitude des formateurs ?

Nous étudierons les données recueillies auprès des formateurs à l'aide d'un schéma d'analyse de la participation relativement simple. Premièrement à partir d'écrits sur la question nous retiendrons qu'il peut exister différents degrés de participation, allant de zéro à l'infini, c'est-à-dire de la sujétion ou dépendance complète à la parfaite autogestion. Pour les fins de la présente étude, nous utiliserons les six catégories suivantes[1]:

. Sujétion: dépendance totale à l'égard de celui qui a le pouvoir de décider.

---

(1) Adaptées de Léon Dion, La société libérale; la vie des groupes - Tome II - PUL 1972.

. Simple avis: celui qui a le pouvoir de décider, consulte l'intéressé, sans y être tenu et sans obligation de tenir compte de l'avis.

. Consultation institutionnelle: celui qui a le pouvoir de décider est tenu de consulter mais n'est pas obligé de tenir compte des résultats de la consultation.

. Codécision: la décision est prise en commun par les parties intéressées.

. Cogestion: non seulement la décision est prise en commun mais la gestion de cette dernière l'est également.

. Autogestion: le pouvoir de décider et d'administrer la décision est délégué à l'une des parties intéressées.

A l'aide de ces concepts nous pourrons déterminer jusqu'à quel point, les étudiants peuvent participer aux déci-

sions qui les concernent lorsqu'ils sont en processus d'apprentissage. Cependant, avant d'analyser les données, nous devons établir les champs de participation: un étudiant adulte est appelé par le formateur à donner son avis par rapport à quelles composantes du programme ou par rapport à quels aspects du fonctionnement en classe ? Nous avons retenu sept champs[1] possibles de participation, pour un programme donné (ex. Français XXX, ou Dactylo XX).

. Objectifs général du cours.

. Objectifs terminaux.

. Contenu de l'évaluation.

. Durée de l'apprentissage.

. Elaboration d'activités d'apprentissage.

. Moment de l'évaluation.

. Utilisation des moyens didactiques.

Nous pourrions ajouter d'autres champs comme la remise et la correction des travaux personnels, la présence au

---

(1) Compte tenu de l'objet de notre étude nous avons exclu les champs plus vastes comme les objectifs généraux de la formation professionnelle ou comme le fonctionnement global du centre.

cours, mais nous préférons pour le moment nous restreindre à ces sept champs.

A l'aide d'un tableau à double entrée (page 46) nous serons maintenant à même de situer les différentes situations vécues par les répondants.

Premièrement soulignons que les programmes d'études sont élaborés provincialement. Alors quelle que soit l'attitude du formateur, ce phénomène a une conséquence:

1. les étudiants sont en complète dépendance par rapport à l'objectif général et par rapport aux objectifs terminaux du cours[1],

2. les étudiants sont en complète dépendance à l'égard du contenu de l'évaluation.

Par ailleurs, nous retrouvons des situations fort variables dans les domaines où le formateur peut laisser une marge de manoeuvre aux étudiants:

. moment de l'évaluation (date et heure),

---

(1) Soulignons qu'à cet égard les formateurs le sont également comme ils le sont, d'ailleurs envers le contenu de l'évaluation de responsabilité provinciale.

. élaboration des activités d'apprentissage,

. durée de l'apprentissage (temps à consacrer à l'apprentissage d'une unité),

. utilisation du matériel didactique.

1 - Moment de l'évaluation:

Dans les cas où l'enseignement se fait en groupe et ce, de façon générale, les formateurs et les étudiants décident ensemble de la date et de l'heure de l'examen:

> "Lorsque les étudiants se sentent prêts, on décide du moment où ils passeront le test".

Nous retrouvons donc là, un exemple de codécision.

2 - Durée de l'apprentissage:

Dans les cas où le formateur permet une démarche davantage individualisée[1] et qu'il est possible de le faire, la situation qui se présente alors, est fort différente de la précédente. L'étudiant a en main les instruments nécessaires

---

(1) Ce qui est le cas dans l'apprentissage de certaines techniques qui s'y prêtent plus facilement ou encore, dans les cas où les formateurs ont développé du matériel autosuffisant: exercices, corrigés, exercices pour reprendre un apprentissage.

pour atteindre un objectif donné. Lorsqu'il juge avoir atteint l'objectif, il demande de lui-même à passer le test, s'il réussit, il passe à l'objectif suivant, sinon il reprend l'apprentissage raté. En procédant ainsi l'étudiant dispose non seulement du pouvoir de fixer le moment de l'évaluation mais également de celui de déterminer la durée de son apprentissage. Dans ce champ l'étudiant dispose d'un pouvoir d'autogestion.

3 - Elaboration d'activités d'apprentissage:

Dans certains cas, les formateurs considèrent qu'il existe un autre champ où les étudiants peuvent s'impliquer davantage. En effet, une fois l'objectif connu et expliqué, ces formateurs suggèrent des activités d'apprentissage aux étudiants, les incitent à en proposer d'autres et leur en font composer. Ces actions supposent que le formateur fournisse aux étudiants les informations nécessaires (documents de base, références, explications verbales, etc.) et qu'il accorde aux étudiants la marge de manoeuvre nécessaire pour travailler (essais, erreurs, reprises, évaluation). En termes de participation, les étudiants ont alors un pouvoir d'autogestion, lorsqu'ils disposent d'une latitude complète ou encore, ils vivent une expérience de cogestion lorsque les décisions et la "gestion" concernant les activités d'apprentissage sont faites conjointement avec le formateur.

Toutefois dans les cas où les formateurs tentent d'individualiser leur enseignement en fournissant aux étudiants du matériel autosuffisant, ces derniers exécutent simplement ce qu'on leur demande de faire dans les activités d'apprentissage. Sur ce point, ils sont donc dans une situation de sujétion ou dépendance complète.

4 - Utilisation du matériel:

Nous avons décidé de faire une catégorie spéciale qui permettrait de classer certaines actions des formateurs qui peuvent paraître l'a b c en matière de participation. Ainsi en est-il du formateur qui selon les besoins du moment:

- réfère l'étudiant au programme,
- ne répond pas à une question de l'étudiant mais réfère ce dernier au document qui l'éclairera,
- montre aux étudiants à chercher dans une table des matières.

D'après les propos des formateurs, la grande majorité des étudiants qui arrivent en éducation des adultes manifestent des attitudes de dépendance quasi totale à l'égard des formateurs.

Comme nous l'avons souligné lorsque nous traitions de la dimension "utilisation des copies du programme par les étudiants" (page 17) les formateurs n'ont pas tous la même attitude envers les étudiants. Certains formateurs mettent à la disposition des étudiants les ressources didactiques nécessaires à l'apprentissage et incitent graduellement les étudiants à travailler par eux-mêmes. A ce moment, les formateurs contrôlent moins chacun des gestes des étudiants; ils leur laissent une marge de manoeuvre en ce qui touche l'utilisation du matériel didactique.

Par contre, certains formateurs demeurent convaincus que les étudiants sont incapables de se "débrouiller seuls, même pour chercher dans un livre" et ne font pas beaucoup pour qu'ils deviennent plus indépendants.

Trois cas distincts

Au sein des huit groupes rencontrés nous avons constaté que les formateurs opérationalisent de façon variable l'objectif de développement de l'autonomie des étudiants. Nous croyons qu'il peut être intéressant de situer dans le tableau II trois cas qui se distinguent nettement dans la pratique courante:

1er cas: formateur qui travaille avec du matériel autosuffisant,

2e cas: formateur qui travaille en groupe avec un objectif de développement de l'autonomie des étudiants,

3e cas: formateur qui travaille en groupe sans objectif de développement de l'autonomie des étudiants.

Premièrement nous notons que dans les trois cas, les étudiants sont complètement dépendants en ce qui concerne l'objectif global du cours et l'ensemble des objectifs terminaux de même qu'en ce qui touche le contenu de l'évaluation.

Dans le cas, où le formateur tente de respecter le rythme des étudiants en développant du matériel autosuffisant (○), que remarquons-nous ? Les champs où les étudiants ont la possibilité de décider de façon autonome des actions concernant leur apprentissage sont: la durée d'apprentissage de chacun des objectifs, ainsi que le moment de l'examen. Par ailleurs, ils dépendent totalement du formateur en ce qui touche l'élaboration des activités d'apprentissage étant donné que le formateur élabore lui-même les activités qu'il juge nécessaires pour

TABLEAU II

Champs et degrés de participation des étudiants: trois illustrations.

Champs de participation / Degrés de participation	Objectif global	Objectifs terminaux	Evaluation (contenu)	Moment de l'examen	Elaboration d'activités d'apprentissage	Durée de l'apprentissage	Utilisation du matériel
Sujétion ou dépendance	X ○ □	X ○ □	X ○ □		○ □		□
Simple avis							
Consultation institutionnelle				□			
Codécision				X			
Cogestion					X		X
Autogestion déléguée						○	

Légende ○ : formateur qui travaille avec du matériel autosuffisant,

X : formateur qui travaille en groupe avec un objectif de développement de l'autonomie,

□ : formateur qui travaille en groupe sans objectif de développement de l'autonomie des étudiants.

arriver à un objectif terminal. Nous avons retrouvé cette tendance chez certains formateurs des groupes A et C, plus précisément chez ceux qui oeuvrent au niveau des techniques telles, la dactylo et la sténo.

Dans le cas où le formateur tente d'impliquer les étudiants dans leur processus d'apprentissage (X), tout en fonctionnant en groupe, nous constatons que les possibilités de participation offertes aux étudiants sont plus étendues, c'est-à-dire se retrouvent dans un plus grand nombre de champs. Rappelons que les formateurs qui tendent vers cet objectif ont soulevé qu'ils devaient surmonter des difficultés notamment leurs propres habitudes de professeurs et l'attitude des étudiants qui découle de l'image traditionnelle du "maître qui parle en avant". Nous avons repéré des actions allant dans ce sens chez des formateurs des groupes B - C - E et H.

Enfin, nous avons situé le cas du formateur qui pour différentes raisons, incite très peu les étudiants à participer aux décisions concernant leur démarche d'apprentissage (□). Nous remarquons que le formateur consulte les étudiants pour fixer le moment de l'évaluation mais, tel n'est pas le fait de la majorité, même si la logique des programmes par objectifs implantés par la DGEA: "les étudiants connaissant les règles du jeu", "l'évaluation n'étant plus un piège",

veut que les formateurs administrent les tests d'évaluation lorsque les étudiants se "sentent prêts". Cette tendance est nettement perceptible dans les groupes A - D - F et G.

Notons que dans les trois cas qui nous permettent d'illustrer les possibilités de participation des étudiants, nous n'utilisons pas les catégories: simple avis et consultation institutionnelle. Cependant, nous demeurons convaincus que le formateur qui analyserait sa pratique quotidienne avec les étudiants pourrait facilement indiquer des champs d'activités où il demande l'avis aux étudiants avant de prendre une décision. Nous croyons également que plusieurs formateurs établissent une règle de jeu dans leur classe par laquelle ils s'engagent à consulter régulièrement les étudiants sur des points précis, tout en se gardant le pouvoir de décider eux-mêmes (ex. la date des examens, la date de remise des travaux)(1).

Cette analyse restreinte de la participation nous a permis trois choses:

1° Préciser concrètement l'objectif "développement de l'autonomie des étudiants adultes", objectif visé par le biais de l'implantation.

---

(1) Il ne faudrait pas oublier les situations où ce sont les étudiants qui réclament des formateurs des possibilités de participation.

2° Circonscrire les champs où cet objectif est susceptible d'être opérationalisé dans l'état actuel des choses et ceux où il serait illusoire de penser atteindre cet objectif.

3° Etablir certaines catégories d'analyse pour situer les propos des formateurs afin de déterminer la tendance générale de chacun des groupes rencontrés.

En guise de conclusion nous aimerions faire un bilan rapide de la situation et suggérer aux lecteurs quelques éléments de réflexion.

Actuellement, les étudiants n'ont aucune emprise sur les champs déterminants de leur formation: objectif global du cours, objectifs terminaux ainsi que contenu de l'évaluation, et ceci indépendamment de la formule pédagogique utilisée. De plus au niveau des autres champs tels: la durée de l'apprentissage, l'élaboration d'activités d'apprentissage, le moment de l'évaluation, l'utilisation des moyens didactiques, la participation de l'étudiant n'est pas toujours facile. Bien qu'elle soit, théoriquement du moins, rendue possible par la programmation par objectifs, les handicaps s'avèrent nombreux, tant au plan organisationnel que strictement pédagogique.

En outre, l'enseignement individualisé perçu par plusieurs comme une des conséquences de la programmation par objectifs, voire même une réponse aux objectifs de "prise en charge de l'individu" véhiculés par cette programmation, ne semble pas constituer, du moins dans l'état actuel des choses, la solution la plus appropriée au développement de l'autonomie et de la participation de l'étudiant adulte. Si l'on interroge les quelques projets d'individualisation de l'enseignement on a tendance à conclure qu'ils relèvent davantage du livre de recettes où l'étudiant n'a qu'à suivre le mode d'emploi, c'est-à-dire réaliser seul ce que d'autres ont décidé pour lui, que d'une réelle tentative d'autodétermination.

Devons-nous en conclure que l'enseignement individualisé est incompatible avec un objectif de "prise en charge" ? Telle n'est pas notre intention. Mais les faits observés nous contraignent à porter un jugement assez sévère sur les tentatives actuelles d'individualisation de l'enseignement si elles prétendent s'inscrire dans une perspective de développement de l'autonomie de l'étudiant adulte.

En pareil contexte, trop de formateurs, en quête de matériel autosuffisant, surestiment l'importance de faire participer leurs étudiants à l'élaboration d'activités d'apprentissage, écartant ainsi une possibilité intéressante pour

les étudiants d'être impliqués dans leur démarche. Ce faisant la seule marge de manoeuvre qui leur reste, réside presqu'exclusivement au niveau du rythme d'apprentissage, les objectifs de même que les outils d'apprentissage étant déterminés à l'avance par le formateur voire même par des instances encore plus éloignées des besoins des étudiants, telles la DGEA.

De plus, ce ne semble pas être le fait de s'inscrire dans un processus d'individualisation de l'enseignement qui amène étudiants et formateurs à percevoir l'évaluation comme une composante du processus d'apprentissage et pour l'étudiant un outil de gestion de sa formation. Peu importe la formule pédagogique utilisée l'évaluation demeure toujours un outil de contrôle extérieur à l'individu en formation et au service des institutions (reconnaissance et certification). Alors que dans une perspective d'enseignement individualisé et d'enseignement par objectifs de comportement, l'intégration des activités d'évaluation aux activités d'apprentissage est une conséquence pédagogique.

En somme, que l'utilisation d'une programmation par objectifs, telle qu'implantée par la DGEA, s'inscrive dans la perspective d'une prise en charge par l'individu adulte de sa propre formation, peut-être, mais qu'elle y conduise plus aisément que les anciens programmes-cadre, l'expérience ne nous

l'a pas encore démontré. A cet effet, il y aurait sans doute lieu de questionner certaines facettes de l'implantation elle-même tout autant que la programmation comme telle. Par exemple, en s'interrogeant sur le contenu des sessions de sensibilisation, on a tôt fait de constater l'importance accordée aux technicalités de même qu'aux conséquences organisationnelles de l'implantation aux dépens des implications d'ordre pédagogique, ce qui a peut-être contribué à compromettre l'atteinte d'objectifs comme, le développement de l'autonomie, largement tributaire de la pédagogie.

Par ailleurs que l'implantation d'un système individualisé d'enseignement constitue un complément intéressant, soit. Mais que dans une optique de développement de l'autonomie il soit préférable à l'enseignement de groupe, l'avenir peut-être, nous le dira.

Ces propos dépassent les limites de cette étude, il va sans dire, mais nous avons cru bon d'en faire état ici puisqu'ils illustrent une tendance réelle reposant sur des a priori fort discutables.

C) Les programmes par objectifs entraînent un changement dans les relations formateurs - étudiants.

Le fait d'utiliser un programme par objectifs n'entraînerait pas de changements obligatoires dans la méthode d'enseignement des formateurs:

> "Si les programmes par objectifs, ni le DESA n'obligent les formateurs ... à bouleverser complètement leur façon d'enseigner" (1).

Cependant, en considérant qu'un des éléments fondamentaux de la programmation par objectifs consiste à informer l'étudiant de la démarche qu'il entreprend, des attentes qu'on nourrit à son endroit, nous sommes tenus de prévoir certains changements dans les relations formateurs - étudiants. Le partage de ce type d'information entre le formateur et l'étudiant est un fait nouveau qui n'existe pas obligatoirement lorsqu'un formateur utilise un programme contenu. Ce phénomène entraîne-t-il des relations de type nouveau entre l'enseignant et l'étudiant ?

Certains éléments de réponses à cette interrogation sont contenus dans les pages qui précèdent. Cependant plu-

---

(1) Document de sensibilisation des formateurs D-3-6.

sieurs formateurs ont abordé spécifiquement cette question:

"On n'enseigne plus du tout de la même façon".

"Les étudiants travaillent à notre place".

"Les étudiants font leur diagnostic eux-mêmes, ... on les laisse fixer leurs exigences".

"Avant de se rendre compte que c'est à eux et non au prof. à le faire à leur place, c'est long".

"Même s'ils ont les objectifs en main, il nous reste pas mal de travail à faire ... sur le plan de la méthode de travail, ça fait longtemps qu'ils ont quitté l'école".

"Certains sont capables de se prendre en charge, mais il faut les équiper. Les jeunes ont la mentalité du: "Donnes-moi quelque chose", c'est différent de la motivation des plus vieux".

"A ce moment, le prof. devient une personne-ressource, un guide".

"Moi, je ne me sens plus le centre d'intérêt de ma classe, si je ne suis pas là, ils vont travailler pareil ... Le prof. devient plus un guide".

"Plus ça va, plus l'étudiant travaille seul, mais c'est pas à cause des PPO ... Le fait qu'on remette le programme aux étudiants, ça y fait pour qu'ils se prennent en main".

"Les PPO nous ont amenés à nous poser des questions chez nous. Cette année, j'ai changé beaucoup mon programme, je parle moins, je les laisse travailler plus".

"Pour moi les PPO, c'est pas une méthode, on peut très bien enseigner de façon traditionnelle avec les PPO".

Il est assez difficile de préciser, d'après les propos des formateurs, les différents facteurs qui incitent à changer les relations formateurs - étudiants. A ce moment-ci de notre recherche, nous sommes portés à faire l'hypothèse que les activités de support pédagogique, mises en place soit à l'occasion de l'implantation ou soit dans le cadre d'un objectif plus général de perfectionnement pédagogique des différents services d'éducation des adultes, ont rejoint plus que jamais les formateurs parce que justement elles coïncidaient avec l'implantation d'un nouvel outil pédagogique. Ce nouvel outil exigeant que l'étudiant soit informé (contenu, évaluation) entraîne le formateur à partager une dimension de son pouvoir; il n'est plus le seul contrôleur de l'ensemble des démarches d'apprentissage. Autrement dit, ce ne sont pas uniquement les programmes par objectifs, ni uniquement les activités de perfectionnement pédagogique en éducation des adultes qui ont permis aux formateurs de s'interroger sur une dimension importante de leur rôle, mais la coïncidence des deux phénomènes.

Nous basons notre hypothèse à partir de la constatation suivante: plus un milieu est vivant (expérience pédagogique, formateurs impliqués dans les projets du centre) plus

les formateurs affirment que depuis qu'ils utilisent les nouveaux programmes, ils se sentent obligés de changer. De plus, ce sont les mêmes formateurs qui acceptent le plus de jouer le jeu du partage de l'information. Par ailleurs, dans les centres où les activités du support à l'implantation n'ont pas rejoint les formateurs[1], ces derniers n'abordent pas cette question de changement et sont généralement moins sensibles aux avantages d'informer les étudiants.

En terminant cette deuxième tranche de notre rapport, nous aimerions faire un bref résumé à l'aide d'un tableau illustrant la situation qui prévaut dans l'un et l'autre des cas observés.

---

(1) Voir le rapport Evaluation du deuxième temps. Organisation du support et rôle de la personne-support - DGEA - SEP - Avril 1976.

TABLEAU III

Les formateurs saisissent les implications pédagogiques telles qu'anticipées par la DGEA

Cas	Rationalisation de l'enseignement: Clarification contenu	Rationalisation de l'enseignement: Préparation cours	Rationalisation de l'enseignement: Réajustement démarche	Développement de l'autonomie de l'étudiant	Changement de la relation formateurs - étudiants
A	présent	absent	absent	tendance à la sujétion	-
B	présent	présent	absent	tendance à la cogestion	oui
C	présent	présent	absent	tendance à la cogestion	oui
D	présent	présent	absent	tendance à la sujétion	-
E	présent	absent	absent	tendance à la cogestion	oui
F	présent	[illegible]	absent	tendance à la sujétion	non
G	présent	absent	absent	tendance à la sujétion	non
H	présent	absent	absent	tendance à la cogestion	oui

Dans la première partie du tableau III, nous avons indiqué si les formateurs dans leur discours, faisaient une relation entre d'une part, l'utilisation de la programmation par objectifs et d'autre part, la clarification du contenu à enseigner, la préparation des cours, le réajustement de la démarche du formateur. La seule relation qui est présente au niveau du discours de chacun des groupes réside entre l'utilisation de la programmation par objectifs et le phénomène de clarification de contenu. Dans quatre cas (B - C - D - F) les formateurs ont traité de l'influence de la programmation par objectifs sur la préparation des cours. Par contre, en aucun cas, les formateurs n'ont établi de relation entre l'utilisation de la programmation par objectifs et le réajustement de la démarche du formateur.

Plusieurs ont souligné le fait que ce changement de programmes avait eu une influence sur leur approche pédagogique, ex.: moins de magistraux, plus de travail en groupe, une certaine démocratisation de la relation pédagogique, etc. ..., mais aucun n'a fait référence à la programmation par objectifs comme outil facilitant le réajustement de la démarche du formateur.

Cette absence de relation compromet, à notre avis l'atteinte de l'objectif de rationalisation de l'enseignement poursuivi par la DGEA. Ici c'est la réceptivité des formateurs au message de la DGEA qui semble être en cause. Alors que dans la clarification du contenu les formateurs voient une implication directe de la programmation par objectifs, au niveau du réajustement de la démarche, l'opportunité "offerte" par ce type de programmation s'avère plus difficilement perceptible. Aussi non seulement ils n'utilisent pas leurs programmes pour faire une rétrospective de leurs activités professionnelles, mais ils ne semblent pas voir en la programmation par objectifs une incitation à la faire. Mais pourquoi les formateurs se retrouvent-ils non réceptifs à ce message ? Est-ce en vertu d'un mécanisme de perception sélective, ou d'un message donné, chacun ne reçoit que ce qui fait son affaire et ignore le reste, ou est-ce tout simplement parce que le message en question n'a jamais été émis de façon claire ? Quant à nous, nous sommes portés à croire que cet objectif, bien que figurant dans les dossiers de la DGEA, n'a jamais fait l'objet d'un message clair et par conséquent n'a pas été transmis comme tel aux formateurs.

Dans une deuxième partie du tableau nous avons résumé les données relatives à la participation des étudiants, pour

en dégager une tendance générale. Ainsi retrouve-t-on dans les groupes A - D - F et G une certaine tendance à la sujetion, alors que dans les groupes B - C - E et H, les tentatives s'inspirant de la cogestion s'avèrent plus grandes.

Prises isolément ces quelques informations ne sont pas très éloquentes, mais si on les compare à celles figurant au tableau I, elles acquièrent un certain intérêt. Les groupes qui se distinguent dans le présent tableau (B - E et H à l'exception de C toutefois) par leur tendance à la cogestion, sont aussi ceux qui se caractérisent, dans le tableau précédent, par leurs efforts pour transmettre l'information aux étudiants et leur conviction en regard à l'inutilité des tests officiels dans le processus d'apprentissage au profit des activités d'apprentissage.

Pour compléter ce portrait nous avons dégagé les cas où, de l'aveu même des formateurs, l'utilisation de la programmation par objectifs avait entraîné des changements dans la relation pédagogique. Aussi nous ne sommes pas étonnés de constater que là où la participation de l'étudiant prend une place relativement importante (B - C - E et H), la relation maître - élève a connu certaines modifications.

A la lecture de l'ensemble de ces données nous pouvons rapidement déceler une certaine cohérence au niveau du discours et des actions des formateurs, ce qui ne veut pas dire toutefois, que ceux-ci endossent ou rejettent systématiquement toutes les attentes de la DGEA. Nous aurons d'ailleurs l'occasion d'aborder plus spécifiquement cette question lorsque nous traiterons des critiques, au cours du prochain chapitre.

Pour l'instant nous pouvons néanmoins affirmer que certains groupes (B - C - E et H) répondent plus adéquatement que d'autres (A - D - F et G) aux aspirations de la DGEA. Mais quels sont les facteurs qui peuvent expliquer cette situation ? La nature de la nouvelle programmation ? Les caractéristiques des programmes implantés ? Les particularités des différents secteurs de formations ? Les modalités d'implantation ?

Notre démarche n'étant pas encore complétée, il serait prématuré de répondre de façon définitive à ces interrogations. On peut, toutefois, se permettre d'énoncer certaines hypothèses. Ainsi avons-nous peine à croire que ce phénomène soit tributaire de la nature même de la nouvelle programmation, tous les groupes visités disposant d'une programmation par objectifs. Toutefois il y aurait peut-être lieu de suspecter les caractéristiques des différents programmes implantés et se

demander si les programmes en question comportent réellement les caractéristiques d'une programmation par objectifs. Mais une telle investigation dépasse non seulement le cadre de cette étude mais aussi les limites de nos compétences. Ainsi sommes-nous davantage enclins à prospecter du côté des modalités d'implantation. C'est ce que nous essaierons d'élucider au terme de cette démarche.

III - LES FORMATEURS CRITIQUENT

Nous avons vu précédemment, que les formateurs ont saisi de façon variable les principes sur lesquels repose la programmation par objectifs; en utilisant les nouveaux programmes, ils se situent différemment par rapport à l'un ou l'autre des principes pédagogiques. Il importe, croyons-nous de traiter distinctement les différents points critiqués par les formateurs. En effet, en portant leur jugement, les formateurs mettent en évidence les éléments de la programmation par objectifs qu'ils acceptent ou refusent et ce faisant nous permettent de comprendre leurs réactions face à ce type de programme. De plus, ils indiquent certaines carences quant aux conditions pourtant nécessaires à une utilisation optimale des nouveaux programmes.

Au moment des entrevues, les formateurs ont formulé différentes critiques à l'égard du contenu des programmes et du contenu de l'évaluation. Ils ont également formulé certaines réserves sur les caractéristiques fondamentales des programmes. Sur un autre plan, ils ont critiqué les conditions qui entourent l'utilisation des programmes par objectifs: choix des étudiants par le CMC, carences au niveau de l'organisation matérielle.

Pour les fins du présent rapport nous regrouperons les points critiqués par les formateurs sous trois thèmes:

A) les formateurs critiquent les programmes par objectifs,

B) les formateurs critiquent l'organisation,

C) les formateurs critiquent le mode d'évaluation.

A) Les formateurs critiquent les programmes par objectifs.

1) Le contenu de certains programmes peut être amélioré.

Nous avons vu que dans l'ensemble les formateurs rencontrés ont apprécié certains changements apportés par les nouveaux programmes. Cette appréciation n'est pas sans réserves:

> "Au début, on y voyait une nette amélioration par rapport aux anciens programmes, mieux structurés, plus complets ... mais d'une année à l'autre on a apporté des changements ... le contenu actuel - manque d'écrit - prépare mal les étudiants au marché du travail".
>
> "En organisation de bureau, le programme est à revoir, à l'usage, tu déballes".
>
> "Il y a des répétitions entre les sigles, les étudiants perdent de l'intérêt".
>
> "Il y aurait des aménagements à faire, certains sigles sont trop chargés, en grammaire. Certains sigles sont mal balancés.
>
> "L'an dernier, quand j'ai présenté à mes étudiants les objectifs du sigle, ils m'ont dit: le Ministère nous prend pour des sous-doués, c'est pas assez exigeant. Je leur ai dit: on peut l'enrichir ce programme-là, on l'a fait. C'est quand même des étudiants qui s'en vont au CEGEP".

En somme, le contenu des programmes est un objet perfectible et les commentaires recueillis varient d'un programme à l'autre. Les formateurs attendent les résultats de l'opération mise à jour.

2) Les programmes par objectifs risquent de concourir à un enseignement fragmentaire.

Plusieurs formateurs rencontrés ont souligné que les programmes élaborés en objectifs risquaient de compartimenter l'enseignement:

> "Les élèves ont de la difficulté à voir le programme dans son ensemble".
>
> "... la formation c'est un processus constant ... un danger de classer un objectif est de laisser l'impression fautive qu'il faut toujours se perfectionner, pour suivre sa spécialisation ..."
>
> "L'étudiant voit pas toujours la synthèse. Il faut constamment leur montrer que ce ne sont pas des éléments disparates".
>
> "Si toi, tu ne fais pas les liens, ils (les étudiants) vont être portés à voir ça compartimenté".
>
> "Le plus difficile, c'est de mêler les quatre savoirs ensembles, (Français) mais il faut le faire, c'est de même qu'on apprend ... Ce serait fou de séparer ça. Apprendre une langue, c'est lire, parler, écouter ensemble ... On a besoin de revoir, de

revenir sur ce qu'on a vu ... Ce serait comme manger des légumes pendant une semaine, de la viande uniquement pendant l'autre semaine, etc. ... Aussi fou que ça ..."

"La façon de présenter les objectifs est valable ... mais en termes de progression, l'organisation des unités est discutable ... Les programmes par objectifs permettent d'apprendre, par exemple, des règles de grammaire, des règles orthographiques, découvrir les idées principales, le ton, mais ne permettent pas de situer dans un contexte plus global, ces éléments ... L'étudiant peut savoir ces règles, mais ne sait pas les replacer dans un tout plus large".

"C'est un problème de structure et non un problème de définition en termes d'objectifs de comportement ... s'il existait, par exemple, un terminal où on permettait d'intégrer un certain nombre de notions, pour situer les apprentissages fragmentaires dans un ensemble".

"On a l'impression que les étudiants passent un terminal pour s'en débarrasser. Quelques-uns n'aiment pas qu'on revienne sur les terminaux passés. On le fait, on peut revenir. Par ailleurs, dans certains cas on ne revient jamais ..."

Par ces propos les formateurs soulèvent ce qu'ils considèrent être une conséquence pédagogique de la programmation par objectifs. Si elle est formulée sous forme de critique c'est qu'ils n'acceptent pas pour certaines disciplines de donner un enseignement basé sur un modèle

linéaire (objectif A —> objectif B —> objectif N). La structure des programmes par objectifs tendrait ainsi à compartimenter l'apprentissage sans comporter de mécanismes qui assureraient une intégration des différentes notions.

3) Les formateurs critiquent l'organisation

1) Le classement des étudiants n'est pas toujours adéquat.

Trouver un point d'équilibre entre respecter les besoins de formation des étudiants et respecter les exigences du sigle à enseigner ne semble pas toujours facile aux formateurs:

> "Les programmes sont bien faits mais trop chargés compte tenu du point de départ des étudiants, en anglais".
>
> "C'est un problème de classement, certains partent de loin, ils auraient besoin d'un cours de base, le groupe est hétérogène ... il y a un problème, c'est le choix fait par le centre de main-d'oeuvre".
>
> "En anglais, les programmes sont très bien faits, mais les étudiants ne sont pas prêts à suivre ce programme. Elles manifestent beaucoup de bonne volonté, elles travaillent énormément mais elles n'ont pas les bases. En plus, les bobines sont trop vite, c'est une langue étrangère et elles n'ont aucune possibilité de pratiquer, difficile de se former l'oreille, dans cette région ..."
>
> "Le centre de main-d'oeuvre nous envoie des étudiants pour un cours de perfectionnement, il y en a cinq ou six qui sont de ce niveau, les autres, ce sont des débutants. On est obligé de se dépêcher à cause du choix du CMC. Si c'était réglé, qu'on nous laisse le choix et on fera deux groupes, s'il le faut. C'est la raison qui fait que le

> prof. doit s'adapter aux étudiants et non le contraire, les étudiants s'adapter au programme. Par exemple en anglais, il faut faire une série d'exercices préparatoires au programme".
>
> "A cause du classement fait par le centre de main-d'oeuvre on manque de temps, c'est superficiel, qu'est-ce que ça donne de donner un cours de perfectionnement lorsqu'ils ont besoin d'un cours de base - en plus les heures d'enseignement ont été réduites (130 heures au lieu de 225 heures), les élèves (sic) en souffrent ... un cours préparatoire serait nécessaire".

Les problèmes reliés à l'accueil et au classement des étudiants ne sont pas des phénomènes nouveaux; ils ont été soulevés à maintes reprises. Nous tenons à souligner qu'un des avantages que la DGEA voyait dans la programmation par objectifs était précisément que la structure de ces programmes permettait une souplesse - à cause du découpage en séquences d'apprentissage - susceptible de faciliter le respect des besoins des étudiants, à leur arrivée dans les centres de formation. En ce sens, les tests de classement produits par la DGEA représentent un instrument parmi d'autres pour repérer ces besoins auxquels doivent correspondre des moyens organisationnels cohérents. Toutefois, on ne peut imaginer que le fait d'utiliser des tests de classement et des programmes par objectifs entraîne

de soi le règlement des conflits de juridiction entre les centres de main-d'oeuvre et les SEA quant à la sélection des étudiants, ou encore une organisation de l'enseignement capable de donner un service adapté à la situation des adultes.

En somme, l'implantation des programmes par objectifs contribue à mettre en évidence certains problèmes organisationnels; un désir d'utiliser ces programmes avec une certaine cohérence soulève avec plus d'acuité la nécessité d'apporter des solutions à ces problèmes.

2) Les formateurs ont besoin d'un minimum d'organisation matérielle.

Les formateurs ont peu ou pas soulevé de problèmes d'approvisionnement en matériel didactique. Cette question reliée à l'organisation des centres d'éducation nous a paru comme un problème ayant des conséquences au plan pédagogique que dans un cas:

> "Ici, (dans ce centre) si c'était organisé, on pourrait varier les activités, par exemple, combiner les savoirs, savoir parler, savoir écouter, ... on manque de temps pour procéder à des activités plus longues, en plus de l'accès difficile au matériel, on ne sort pas

> beaucoup des activités du programme. On renonce ... Avec les p.p.o., il faut construire notre matériel, on le sait, alors on en souffre plus. Heureusement que nous ne débutons pas, car ... Nous avons une certaine préparation ... on a de bonnes idées mais rien pour les réaliser ..."

Nous avons été fort étonnés de constater que des formateurs manquent à ce point de matériel. Compte tenu des sommes consacrées à l'équipement depuis plusieurs années, il est incroyable que l'organisation des centres d'éducation des adultes ne permette pas un meilleur accès au matériel nécessaire aux étudiants et aux formateurs.

C) Les formateurs critiquent l'évaluation.

La question de l'évaluation est sans doute celle qui a soulevé le plus de commentaires négatifs de la part des formateurs. Nous voyons dans ces propos, non seulement des manifestations d'un vague mécontentement, mais bien des manifestations d'incompréhension et/ou de non-acceptation du rôle que jouent actuellement les tests d'évaluation de responsabilité provinciale.

1) Le matériel d'évaluation n'est pas toujours suffisant pour respecter le rythme des étudiants.

Dans les cas où les formateurs veulent organiser leur enseignement de façon plus individualisée, certains d'entre eux se plaignent de ne pas avoir le nombre de formes de tests nécessaires:

> "On fait de l'enseignement individualisé, mais on passe les examens en groupe".

> "Au début on a un groupe hétérogène, à cause d'un mauvais classement, certains vont plus vite, d'autres ont du rattrapage à faire. On n'a pas assez de tests pour suivre le rythme individuel, les examens de groupe c'est un problème".

Soulignons que pour certains formateurs ce phénomène ne constitue pas un problème puisqu'ils se servent d'exercices qu'ils construisent eux-mêmes pour déterminer si un étudiant a atteint un objectif. Dans ces cas, les tests officiels sont perçus comme une formalité et sont administrés selon la formule traditionnelle des examens.

2) Les formateurs critiquent le contenu des tests (de responsabilité provinciale).

Les formateurs qui se sont exprimés sur cette question, critiquent vertement le contenu des tests:

> "... la mesure n'est pas égale au travail demandé, par exemple, 10 heures de travail évalué par une petite question 'niaiseuse'".

> "Les questions sont simplistes par rapport à la densité de la matière".

> "En anglais ... l'examen est général et ne porte pas sur la matière étudiée ... il y a des éléments surprises ... les bobines ... alors on a des résultats qui ne rendent pas compte de la somme de travail fourni par l'élève (sic)".

"Les tests ne mesurent pas ce que les étudiants ont appris, ce sont des examens stupides".

"Les étudiants se posent des questions, au sujet des tests, du système de notes, la pondération. Ils n'acceptent pas ... les étudiantes plus vieilles sont habituées à compter leurs points, à les gagner ...".

"Les tests ne donnent pas la chance à l'élève (sic) de rendre compte de ce qu'il a appris dans les objectifs intermédiaires".

"Les examens ... simplicité ... trop faciles, les étudiants s'habituent à la facilité des examens et perdent leur attention pour l'apprentissage des objectifs ultérieurs".

"Lorsqu'on voit les examens pour la première fois, on fait le saut tellement c'est facile. Lorsqu'on sait qu'en FR 314-15, on prépare les étudiants à aller au CEGEP, on se dit qu'ils ne seront pas capables ... tout en respectant la définition de l'objectif, il y aurait moyen de rendre les tests plus complets, avec certaines difficultés ... Les étudiants se sentent ridiculisés par l'évaluation ... C'est normal pour un étudiant en processus d'évaluation de trouver une bonne réponse, pas que ça lui arrive tout craché".

"Avec les premières corrections, les étudiants se sont mis à chialer. Au début de l'année, ça allait bien jusqu'aux premiers examens".

3) Les formateurs critiquent la pondération des tests.

Les critiques apportées par les formateurs concernant la pondération des tests dépassent, selon nous, une simple question de notes, elles touchent une des caractéristiques de la programmation par objectifs. En effet, le découpage de la matière en objectifs de comportement observable, mesurable, entraîne certaines conséquences au plan de l'évaluation que les formateurs saisissent difficilement ou encore qu'ils rejettent, tant au nom de principes pédagogiques qu'en vertu de la nécessité du contrôle de la qualité de l'enseignement:

> "En FR 315-16, les critères de corrections ne sont pas assez sévères, on mesure trop le contenu (de l'objectif) et pas suffisamment la langue ... Quand je suis obligé de mettre 24/25 à une copie où il y a beaucoup de fautes de syntaxe; ça me fait mal. J'ai l'impression de corriger moins objectivement qu'avant".
>
> "Tout ça, c'est l'affaire des docimologues".
>
> "Les étudiants comprennent pas pourquoi une telle pondération ça les décourage".
>
> "La pondération est débalancée, c'est choquant".

"On regrette qu'on ne donne pas aux profs la possibilité de donner des points pour les travaux qu'on leur fait faire".

"C'est pas l'examen comme tel qui les menace, mais la pondération. Si tu as 2 erreurs, tu as tous tes points, si tu as 3 erreurs, tu as 0 ... Dans d'autres cas, les critères de corrections sont trop larges. Ils peuvent avoir plusieurs erreurs et obtenir presque le maximum.

"Avec les p.p.o., l'objectif est atteint quand tu as le maximum des points, mais au point de vue pédagogique, quand l'étudiant a vraiment travaillé, qu'il a les 2/3 des réponses bonnes et qu'on lui donne 0, c'est difficile à avaler, il se sent frustré. Il faut comprendre l'étudiant qui a travaillé ... Ça ne mesure pas l'effort, ni le résultat que l'étudiant a réellement atteint".

Nous ne prétendons aucunement trancher le débat sur les problèmes d'évaluation; les examens sont-ils superficiels ? mesurent-ils ou non l'atteinte des objectifs ? Tout ce qu'il est de nos capacités de faire à ce moment-ci, c'est tenter d'expliquer les causes d'ambiguïtés qui semblent persister chez des formateurs expérimentés dans l'utilisation des programmes par objectifs.

Au moyen des tests de responsabilité provinciale qui accompagnent les programmes par objectifs, la DGEA poursuit deux objectifs qui relèvent de rationalités différentes. D'un côté les nouveaux tests sont construits en

fonction de la rationalité pédagogique propre à la programmation par objectifs et veulent vérifier strictement l'atteinte d'un objectif déterminé. Ces tests s'inscrivent donc dans le processus suivant: définition claire et univoque d'un objectif d'apprentissage - activité d'apprentissage - évaluation - passage à l'objectif suivant ou reprise de l'apprentissage et de l'évaluation. A cet égard, les tests sont construits en fonction de règles particulières et entraînent des conséquences quant au rôle de l'évaluation dans le processus de formation. De l'autre côté, les mêmes tests servent à la reconnaissance officielle des études et de ce fait procèdent d'une rationalité différente laquelle caractérise largement notre système d'éducation. Nous songeons ici à la fonction de sélection jouée par l'école qui s'exerce entre autres via les examens officiels.

L'analyse des propos des formateurs nous indique que la majorité d'entre eux ne voient que cette dernière fonction: les tests ne sont pas suffisamment discriminants, ou ne rendent pas justice à ceux qui ont fait beaucoup d'efforts: le talent et le travail (base de notre société méritocratique) doivent être reconnus officiellement. Or, il arrive que les tests actuels, en voulant mesurer l'atteinte d'objectifs déterminés, paraissent plus faci-

les ou superficiels, parce qu'ils ne mesurent pas plusieurs dimensions à la fois.

Etant donné cette perception du rôle de l'évaluation, il n'est pas étonnant que les formateurs acceptent difficilement le droit de reprise indéfinie; à leurs yeux un étudiant qui réussit la première fois un test est meilleur que celui qui se reprend, ainsi le système actuel laisse passer les "moins bons". Selon cette logique, l'important ce n'est pas que l'étudiant ait atteint l'objectif, (peu importe le temps nécessaire pour y arriver), mais qu'il l'ait atteint selon les canons traditionnels de l'école.

Dans l'état actuel des choses, ce phénomène n'est pas étonnant, puisque les formateurs ne travaillent pas toujours dans un contexte qui les amènerait à adopter ce que nous appelions la rationalité pédagogique de la programmation par objectifs. Trop de centres d'éducation des adultes offrent à l'étudiant de reprendre un test, sans lui donner la possibilité de reprendre un apprentissage ou encore, à cause de difficultés organisationnelles au plan de l'accueil et du classement, les étudiants sont conduits à poursuivre des objectifs d'apprentissage pour lesquels

ils ne sont pas toujours préparés. De plus, il faut se rappeler que les tests actuels, s'ils se veulent adaptés, c'est-à-dire cohérents avec les nouveaux programmes, ne sont pas conçus pour fins de diagnostic et d'enseignement correctif. Ainsi, nous ne sommes nullement surpris que les formateurs perçoivent surtout la fonction traditionnelle de l'évaluation et ne comprennent pas celle qui prévaut chez ceux qui travaillent à adapter les tests aux programmes par objectifs.

Comme pour les chapitres précédents nous terminons cette section en présentant un tableau illustrant les différents éléments de critique répartis selon les groupes visités.

A la lecture du tableau IV on peut aisément constater que les problèmes liés à l'organisation n'ont été soulevés que dans quatre cas seulement (cas A - B - D et G). Notons que ces critiques réfèrent davantage aux problèmes de classement et de sélection qu'à l'organisation strictement matérielle. Est-ce à dire qu'en ce domaine, les difficultés liées directement à l'administration interne des centres de formation sont complètement résorbées et qu'il ne reste que celles qui relèvent plus spécifiquement

TABLEAU IV

Les formateurs critiquent

	les programmes		l'organisation		l'évaluation		
	le contenu des programmes	le danger de fragmentation	le classement	le matériel	le contenu	la pondération	le matériel
Cas: A		X	X		X*	X	X
B			X				
C	X*	X			X		X
D	X		X*		X		
E	X	X			X	X*	
F	X				X	X*	
G	X	X		X*			
H		X					

* = ce symbole indique qu'il s'agit de la principale critique formulée par le groupe.

des rapports existant entre les centres de main-d'oeuvre et les centres de formation ? Il serait audacieux de conclure de cette façon. Tout au plus, pouvons-nous affirmer qu'elles semblent moins envahissantes que l'année dernière. Est-ce parce que les centres de formation ont pu pallier certaines lacunes ou encore parce que les formateurs, forts de leur expérience, sont maintenant capables d'aller au-delà des barrières organisationnelles pour faire la critique du produit implanté ? Pour l'instant nous sommes tentés de considérer les deux possibilités.

Dans l'ensemble, les critiques exprimées par les formateurs, suggèrent davantage la correction de certains éléments du système qu'elles ne proposent de remises en question fondamentales. Quelques formateurs (cas B - E et H) nous ont parlé de l'inutilité des tests officiels, mais pour en faire la constatation, sans plus.

Même si elles ne donnent pas lieu à des véritables remises en question, certaines critiques nous apparaissent liées au fondement même de la programmation par objectifs. Ainsi en est-il des critiques relatives au danger de fragmentation de l'enseignement (cas A - C - F - G et H) ainsi qu'au phénomène de pondération (cas A - E et F).

A la lecture du tableau on peut observer que les formateurs du groupe B semblent avoir peu à redire tes programmes et de l'évaluation actuelle, mais cela ne les empêche pas de commenter la programmation par objectifs dans une perspective de développement. C'est d'ailleurs cette tendance qui caractérise l'essentiel de leur discours.

> "Les PPO ça ne peut s'arrêter à des PPO. Si on décide vraiment d'implanter ces programmes, il va falloir faire d'autres choses, aller plus loin dans ces innovations".

> "Moi je ne crois plus à ça, du matériel plus adapté, développé au niveau provincial ... Plutôt que de faire préparer du matériel dans des maisons d'édition, il faudrait susciter le développement d'outils localement, par les formateurs, selon leurs besoins".

> "Si on s'arrête là, on va se "ramasser" de façon encore plus grave qu'avant. Il faut aller plus loin".

> "Il y a les PPO et l'enseignement par objectifs. Les PPO, aller plus loin que ça, t'embarques des machines à la place. C'est suffisamment détaillé comme contenu à l'heure actuelle. C'est pas tellement au niveau des programmes comme tels qu'il y a quelque chose à faire, qu'au niveau de l'enseignement par objectifs".

Par ces commentaires, les formateurs soulèvent des interrogations fondamentales. Par exemple: jusqu'où les responsables provinciaux doivent-ils aller dans l'élaboration d'outils de formation si on veut réellement tenir compte des besoins de la clientèle ? l'utilisation de programmes par objectifs nécessite-t-elle une méthodologie particulière ? ou, les programmes sont-ils "méthodologiques" comme on s'est plu à le dire lors des sessions de sensibilisation des personnes-supports ?

En terminant rappelons simplement que les cas C et H ont surtout critiqué les programmes, les cas D et G, pour leur part, ont fait porter l'essentiel de leur critique sur l'organisation, notamment sur le phénomène de la sélection, alors que les cas A - E et F quant à eux, ont axé leur critique sur l'évaluation.

CONCLUSION

Nous nous sommes attardés jusque-là à démontrer comment les formateurs perçoivent et utilisent les programmes par objectifs. Nous voulions surtout faire ressortir comment les formateurs se situaient par rapport aux aspects fondamentaux de la programmation par objectifs. En fait nous voulions savoir si les programmes ainsi structurés incitaient ces derniers à orienter leur démarche professionnelle dans une direction donnée et établir dans quelle mesure les objectifs organisationnels et pédagogiques de la DGEA pouvaient être atteints.

Nous conclurons donc cette étude en dégageant les tendances qui caractérisent l'utilisation des programmes par les formateurs. Deuxièmement, nous verrons s'il existe des liens entre ces tendances et le type de support offert aux formateurs via le rôle joué par la personne-support. Rappelons que les résultats de notre démarche à ce rapportent précisément à cette dimension, le rôle de la personne-support, fait l'objet d'un document distinct[1] et qu'ici nous mettons en relation ces résultats avec ceux du présent rapport. Dans un troisième temps, nous tenterons de répondre à l'interrogation soulevée plus haut, à savoir l'implantation des programmes par objectifs constitue-t-elle un pas vers l'atteinte des objectifs de la DGEA ?

---

(1) Nous référons le lecteur à ce rapport: Le rôle de la personne-support et l'organisation du support en 1975-76. Equipe évaluation - DGEA - SEP - Avril 1976.

A) Tendances qui caractérisent l'utilisation des programmes par les formateurs.

Ces tendances ont été largement décrites au cours des chapitres précédents, ainsi contentons-nous maintenant de les rappeler brièvement:

- les formateurs ne sont pas indifférents à la nouvelle programmation. La majorité se sert des programmes, entre autres pour la préparation de leurs cours. Ce qui ne veut pas dire toutefois, qu'ils les utilisent sans les adapter ou les modifier d'aucune façon;

- la majorité des formateurs remettent la copie du programme à leurs étudiants mais tous ne l'utilisent pas régulièrement avec eux. De plus, les efforts faits pour inciter ces derniers à l'utiliser sont très variables pour ne pas dire très minces dans bien des cas;

- les notions "d'autonomie" et de "prise en charge par l'étudiant de sa propre formation" sont présentes dans le discours des formateurs, mais au niveau des opérations concrètes, les champs d'application demeurent assez restreints;

. l'utilisation de ce nouveau type de programmation n'entraîne pas les formateurs à réajuster leur démarche dans une optique de rationalisation. De fait, les formateurs rencontrés ne font, ni plus ni moins qu'avant, d'évaluation méthodique de leur travail professionnel. Bien plus, ils n'apparaissent aucunement sensibles à cette "possibilité offerte" par la programmation par objectifs;

. par contre, avec l'implantation de ces nouveaux programmes plusieurs formateurs ont eu l'occasion de s'interroger sur des dimensions importantes de leur rôle, voire même d'opérer certains changements, entre autres au niveau de la relation pédagogique;

. les formateurs sont soucieux de faire atteindre tous les objectifs à leurs étudiants, quitte à en modifier l'ordre, sans toutefois en affecter le contenu si ce n'est pour l'enrichir;

. de façon générale, les formateurs administrent les tests en groupe et au moment où le formateur croit (après avoir consulté les étudiants) que le groupe d'étudiants est prêt;

- dans certains cas l'évaluation constitue un problème de taille, soit en raison du contenu des tests, de la disponibilité du matériel d'évaluation, ou encore à cause du "mystère" de la pondération;

- dans la majorité des cas, les tests tels qu'utilisés demeurent un outil au service des institutions, les formateurs n'attribuent à l'évaluation qu'une fonction de sélection, ignorant par le fait même l'utilité de l'évaluation au niveau de l'apprentissage et de la gestion de la formation.

L'énoncé de ces quelques tendances peut laisser une impression bien terne des résultats de ce deuxième temps d'implantation des programmes par objectifs. Ce n'est qu'après analyse qu'on se rend compte que les objectifs poursuivis par la DGEA sont loin d'être tous atteints. Les formateurs eux ne sont pas pessimistes au contraire et se plient, de bon gré, non sans quelques heurts toutefois, à cette initiative de la DGEA (l'implantation d'une nouvelle programmation).

Dans les centres visités les programmes par objectifs font partie de la réalité quotidienne des formateurs et les barrières organisationnelles ou autres qui pourraient leur faire

obstacle semblent de moins en moins nombreuses. Les programmes sont utilisables et utilisés. Par contre certaines dimensions fondamentales de cette nouvelle programmation demeurent encore étrangères à la majorité des utilisateurs et ceci pour différentes raisons.

B) L'exercice de la fonction de support: un facteur explicatif parmi d'autres.

Dans une étude précédente portant sur la fonction de support[1], nous faisions l'hypothèse que: les éléments structurant la tâche de la personne-support pouvaient avoir une influence déterminante sur l'exercice du rôle de cette dernière et par conséquent, pouvaient influencer le comportement des formateurs et conditionner l'atteinte des objectifs poursuivis par la DGEA.

Les résultats auxquels nous étions alors parvenus étaient les suivants:

- les personnes-supports rencontrées semblent avoir saisi ce qu'on attendait d'elles et les formateurs semblent avoir également compris le rôle dévolu aux personnes-supports;
- même si ces agents ont compris le rôle général de la personne-support et que, dans la plupart des cas, cette dernière met tous ses efforts à répon-

---

(1) Evaluation du deuxième temps d'implantation des programmes par objectifs: le rôle de la personne-support et l'organisation du support en 1975-76 - DGEA - SEP - Avril 1976.

dre aux attentes de la DGEA, il arrive souvent que ces efforts soient minces en raison des conditions de travail qui lui sont faites.

Nous avons vu également que ce que nous avions initialement considéré comme les composantes structurelles de la tâche (rapport heure-support par formateur, répartition des formateurs dans les centres), n'étaient pas les seuls facteurs susceptibles de conditionner l'atteinte des objectifs de la DGEA en regard de la tâche de la personne-support, mais qu'il fallait aussi considérer certaines conditions particulières telles: l'organisation matérielle des centres, l'organisation pédagogique des centres, la vocation des centres (temps plein, temps partiel), etc. ..., ainsi que les caractéristiques professionnelles des formateurs.

Concrètement nous pouvions répartir les différents cas étudiés selon le type d'influence (facilitante ou contraignante) exercée par ces différents facteurs.

Ainsi dans les cas E et H, les facteurs structurels (incluant les conditions particulières des centres), semblent exercer une influence facilitante, par contre dans les cas B - F et G cette influence s'avère plutôt contraignante. De plus,

certaines caractéristiques professionnelles des formateurs affectent la tâche des personnes-supports notamment dans les groupes A - D et F.

Facteurs les plus contraignants pour chacun des groupes:

Groupe A ⟶ Les formateurs, vu leur grand nombre, ont peu de temps-support qui leur est alloué. Certains formateurs ignorent même l'existence de la personne-support.

L'éducation des adultes ne constitue pas leur principale occupation, d'où une disponibilité plus réduite.

B ⟶ Le temps-support alloué est très réduit cette année.

C ⟶ ——— (ici, la personne-support n'avait pas encore commencé à exercer son rôle cette année).

D ⟶ En dedans du temps-support qui lui est alloué, la personne-support nous a avoué qu'elle avait à réaliser d'autres tâches non incluses dans la définition de son rôle comme personne-support.

Parmi les groupes rencontrés, ce sont ces formateurs qui ont le moins d'expérience avec ce type de programme.

De plus, plusieurs formateurs ne sont pas des enseignants de formation mais des formateurs de métier.

E ⟶ Ici, comparativement aux autres groupes, les facteurs contraignants sont réduits au minimum. Au surplus, les formateurs et la personne-support bénéficient d'une organisation pédagogique et matérielle nettement facilitante.

F ⟶ On retrouve ici une situation similaire au cas D, à savoir qu'on confie d'autres tâches à la personne-support.

L'organisation matérielle comporte de grosses lacunes.

La vocation du centre (temps partiel), reliée à la disponibilité des formateurs apparaît déterminante.

G ⟶ Les faiblesses de l'organisation matérielle semblent littéralement démoraliser les formateurs ainsi que la personne-support.

H ⟶ Les facteurs contraignants sont très minimes semble-t-il. Les formateurs sont répartis dans 3 centres mais cette situation ne semble pas constituer un handicap sérieux.

Compte tenu de ces contraintes, les personnes-supports répondent-elles aux attentes de la DGEA ?

. Même si les personnes-supports semblent globalement avoir saisi ce qu'on attendait d'elles, cela ne veut pas dire qu'elles sont effectivement placées dans les conditions idéales pour atteindre ces objectifs, ni que les buts ultimes poursuivis par la DGEA sont, par le fait même, atteints par les formateurs.

. Les personnes-supports n'ont pu répondre à toutes les aspirations de la DGEA[1] notamment en regard de l'évaluation de l'expérience acquise et de l'im-

---

(1) Ibid. p. 60 et suivantes.

plantation des programmes, de l'identification des besoins de perfectionnement des formateurs ainsi que de la satisfaction de ces besoins, de l'apport de réflexions, de support et d'innovations sur l'expérimentation de nouvelles approches pédagogiques.

. Pour ce qui est des autres attentes, liées cette fois plus spécifiquement à l'utilisation immédiate et quotidienne, voire même technique de la programmation, celles-là semblent plus actualisées que les précédentes mais à des degrés variables selon les groupes.

Lorsque nous avons entrepris cette étude du deuxième temps d'implantation, un des objectifs poursuivis était de:

> "Formuler, si possible, des hypothèses sur les relations qui peuvent exister entre le type d'organisation du support, le rôle effectif des personnes-supports et le stade d'appropriation des programmes par objectifs" (1).

Au cours de la présente étude nous avons, pour des raisons méthodologiques et pratiques, abandonner la dimension

---

(1) Ibid. p. 10.

stade d'appropriation, pour se contenter d'aborder le phénomène d'appropriation de façon plus globale, en faisant ressortir comment les formateurs se situent par rapport aux aspects fondamentaux de la programmation par objectifs. Cependant notre interrogation du début à savoir, existe-t-il une relation entre le support fourni par la personne-support et l'appropriation des programmes par les formateurs est toujours présente. Après avoir énoncé les tendances qui caractérisent l'utilisation des programmes par les formateurs et les principales caractéristiques du support, nous croyons maintenant que le moment est venu de répondre à cette interrogation.

Pouvons-nous conclure qu'il y a une relation entre ces deux phénomènes ? Apparemment oui, puisque les groupes qui se distinguent le plus nettement des autres groupes, en regard de l'utilisation des programmes, pour s'inspirer davantage des objectifs de la DGEA, à savoir les groupes (B - C - E et H), sont aussi ceux qui bénéficient cette année (E et H), ou qui ont bénéficié l'an dernier (B - C), des conditions les plus favorables à l'exercice d'un support réel.

Cependant le fait d'observer cette relation ne nous autorise pas pour autant à conclure que le support, et plus spécifiquement le rôle joué par la personne-support auprès des

formateurs, soit le seul facteur, ni même le facteur le plus important susceptible d'expliquer les résultats obtenus dans le cadre de ce deuxième temps d'implantation. Contentons-nous de constater que la fonction de support, dans la mesure où elle a pu s'exercer concrètement et même si elle n'a pas couvert toutes les facettes prévues par la DGEA, a constitué un moyen pertinent à la poursuite de certains objectifs de la DGEA, sans toutefois être le seul responsable de l'atteinte de ces objectifs. Nous verrons d'ailleurs au terme de cette conclusion que d'autres facteurs, totalement indépendants de la fonction de support doivent être pris en considération.

Avant d'aborder ces facteurs nous aimerions ouvrir une brève parenthèse sur le comportement des formateurs, relativement au phénomène de l'évaluation. Nous avons longuement décrit les tendances et activités des formateurs en regard de l'évaluation pour constater qu'il y a une distance importante qui sépare les programmes des tests, et ceci contrairement à la logique même de cette programmation par objectifs. D'autre part si l'on considère les attentes que la DGEA a formulées à l'endroit de la personne-support, on remarque que la part de responsabilité qui incombe à la personne-support dans l'utilisation des tests d'évaluation est très limitée, alors que cette personne-support devait incarner l'essentiel de l'encadrement

pédagogique offert aux formateurs. Est-ce à dire que le phénomène de l'évaluation doit être considéré comme n'ayant ou ne devant avoir aucune incidence sur la pédagogie ? C'est du moins ce que laisse entendre la DGEA en opérationalisant aussi les mécanismes de support. Si l'on reconnait à l'exercice de la fonction de personne-support une influence certaine sur l'utilisation de la programmation par objectifs par les formateurs, aussi ne sommes-nous pas étonnés de retrouver chez ces derniers autant de résistances et d'incompréhension en regard de l'évaluation et surtout une distance aussi importante entre les programmes et les tests.

C) L'implantation des programmes par objectifs constitue-t-elle un pas vers l'atteinte des objectifs de la DGEA ?

Nous avons établi au début de cette étude qu'en élaborant les programmes en objectifs de comportement, la DGEA voulait doter le réseau de l'éducation des adultes d'instruments de formation qui soient adaptés et adaptables aux étudiants de ce secteur. A ce moment la DGEA affirmait explicitement son désir d'introduire une certaine rationalisation dans l'organisation de l'enseignement, tout en poursuivant un objectif sociopédagogique, le respect de l'étudiant - adulte - citoyen, c'est-à-dire offrir aux étudiants un service qui tient compte de sa situation d'adulte autonome, capable de participer à la définition de ses objectifs de formation.

La démarche que nous avons empruntée pour connaître comment les formateurs utilisent les programmes par objectifs, nous permet d'apporter quelques considérations sur les possibilités d'atteindre ces objectifs dans le contexte actuel. Est-il nécessaire de rappeler qu'à cet égard, les programmes par objectifs ne représentent qu'un instrument parmi d'autres, mais qu'ils font néanmoins partie du processus par lequel la DGEA tente constamment d'améliorer le service d'éducation offert à la population adulte.

1 - Les programmes par objectifs contribuent-ils à rationaliser l'enseignement dispensé aux adultes ?

Il va de soi que nous ne répondrons à cette question que de façon partielle, c'est-à-dire à partir des phénomènes que nous avons analysés. Par exemple, à l'occasion de notre démarche, nous n'avions pas à étudier les efforts qui présidèrent à la construction des programmes; ainsi, nous n'aborderons pas un aspect comme la détermination des contenus à partir d'analyses de besoins. Indépendamment de ces restrictions, nous ferons ressortir les aspects saillants de notre analyse.

Le premier phénomène qui apparaît est le suivant: étant donné que les nouveaux programmes sont élaborés et structurés de façon détaillée provincialement, il s'ensuit que l'objectif de standardisation des contenus est atteint lorsque les formateurs utilisent les programmes. Les services d'éducation des adultes et conséquemment les formateurs ayant une marge de manoeuvre très réduite dans la détermination du contenu des programmes - ils peuvent ajouter ou retrancher des objectifs intermédiaires à l'intérieur d'un objectif terminal d'un sigle donné - et l'évaluation de responsabilité provinciale étant conséquente avec les programmes, il est alors presque impossible de passer complètement outre aux exigences des objectifs terminaux constituant un sigle.

A cet égard, les formateurs apprécient ces programmes: ils facilitent la préparation des cours, le contenu des sigles est précisé. Pour certains, ils constituent un retour à la période précédant les programmes-cadre, aux temps où les enseignants disposaient d'une "répartition de matière". Il existe, selon nous, un danger à ce que les formateurs plus anciens dans le métier ne voient dans les nouveaux programmes que ces dimensions: standardisation provinciale et répartition de matière. Dans ce cas, ils risquent d'être peu influencés par les autres dimensions de la programmation par objectifs qui comportent des conséquences importantes au plan pédagogique.

Ajoutons que la contrepartie d'une standardisation des programmes d'études, ou la détermination provinciale du contenu de chacun des sigles, est de compliquer la tâche de ceux qui veulent répondre à des besoins régionaux. Ce phénomène a, par ailleurs, été soulevé par un groupe de formateurs de Français qui vivent dans une région fortement anglicisée. Selon eux, les nouveaux programmes leur laissent trop peu de marge de manoeuvre pour travailler adéquatement ce problème linguistique. On peut supposer que des problèmes de cet ordre se rencontrent dans certains secteurs de la formation professionnelle (ex. en agriculture). Ajoutons néanmoins, qu'adve-

nant un désir partagé (DGEA - SEA) de respecter certains besoins régionaux, la structure de ce type de programmes comporte la souplesse nécessaire pour le permettre.

Sur un autre plan, rappelons qu'il était permis de fonder un autre espoir sur la programmation par objectifs. En effet, à partir du moment où on définit clairement les objectifs à atteindre, il devrait en découler une organisation logique et efficace de l'enseignement. Or, nous avons vu qu'à cet égard, il existait certains courts-circuits dont les principaux sont les problèmes d'accueil et d'évaluation.

Il n'est pas dans notre intention d'aborder spécifiquement les problèmes reliés à l'accueil et au classement des étudiants sauf pour rappeler qu'un des avantages qu'on voyait à l'élaboration des programmes en objectifs de comportement était de mettre à la disposition de l'étudiant un bassin d'éléments sur lesquels pourrait porter l'apprentissage, compte tenu du point de départ de ce dernier et du but académique fixé. Cette façon de voir l'organisation de profils académiques n'a pas été retenue par la DGEA elle-même et conséquemment par les SEA. Les différentes facettes de l'organisation de l'enseignement, tant en formation générale qu'en formation professionnelle, reposent encore sur la notion de niveau d'étude. Par ailleurs,

il ne faut pas se cacher que, socialement, les diplômes constituent encore le mécanisme de sélection par excellence et qu'à une période où il y a surplus de main-d'oeuvre, cette situation risque de se maintenir. Doit-on attendre une conjoncture de pénurie de main-d'oeuvre pour analyser la possibilité de recycler ou perfectionner la population adulte selon un modèle différent de celui qui prévaut dans le système régulier destiné à former les jeunes ?

D'un autre côté, la question de l'évaluation est centrale dans les programmes d'études élaborés par objectifs de comportement (observable et mesurable). Les promoteurs de ce courant pédagogique voyaient là un moyen de contourner les difficultés reliées à la vérification de l'acquisition de connaissances afin d'avoir les informations pertinentes pour améliorer l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage. En disposant d'objectifs de formation formulés dans un langage clair et univoque, tous les agents impliqués devaient se comprendre: programmeurs, évaluateurs, formateurs et étudiants. Les avantages immédiats découlant de cette méthode d'élaboration de programmes devraient être, entre autres, les suivants:

. Diminution du risque d'échecs dus à des incongruences entre les objets d'apprentissage et les objets d'évaluation.

. Possibilité de reprendre facilement un apprentissage raté à cause de la spécification de l'objet d'évaluation.

Ces avantages devraient concourir à rationaliser les activités d'apprentissage et d'évaluation, éviter des efforts inutiles à tous les agents, empêcher des imbroglios, etc. ... Pour que ces avantages se réalisent, il doit cependant exister certaines conditions:

a) Travail commun des programmeurs et des docimologues.

b) Circulation de l'information.

c) Organisation de l'enseignement qui tienne compte du point de départ des étudiants.

d) Organisation de l'enseignement qui permette à l'étudiant non seulement de reprendre un test autant de fois que nécessaire mais qui lui permette avant tout de reprendre un apprentissage.

e) Tests qui permettent de déceler les causes d'échecs pour permettre une reprise efficace de l'apprentissage.

f) Encadrement pédagogique qui suscite l'amélioration des techniques d'enseignement à partir, entre autres, des informations issues des résultats de l'évaluation.

Nous avons vu que dans plusieurs cas, les conditions (b, c et d) ne sont que partiellement réalisées. Nous n'avons pas fait de recherche pour savoir si la première condition était chose acquise, alors que dans le cas des deux dernières (e et f), il n'y a pas de processus amorcé dans cette perspective, du moins à notre connaissance.

A partir des cas étudiés, nous pouvons dire que l'implantation des programmes par objectifs a fait progresser l'objectif de rationalisation en standardisant les contenus, en provoquant des démarches pour harmoniser le contenu de l'évaluation avec celui des programmes, en incitant certains responsables locaux à trouver un fonctionnement plus cohérent avec la logique des nouveaux programmes (ex. classe de récupération, utilisation des résultats des tests de classement). Par contre, au plan de la démarche d'apprentissage proprement dite, de l'établissement des profils académiques peut-on ou veut-on aller plus loin ? ... quelles en seraient les conséquences pédagogiques et organisationnelles ?

Nous terminerons en rappelant ce qui serait, aux yeux de plusieurs formateurs, une conséquence pédagogique des programmes par objectifs à savoir que les programmes ainsi conçus tendraient à fragmenter l'enseignement. Nous croyons que les formateurs sont bien placés pour faire des observations de cet ordre, or, la plupart d'entre eux ont souligné qu'ils voyaient un risque de ce côté et qu'ils devaient être vigilants pour amener les étudiants à établir des liens entre les différents objectifs puisque la structure des programmes n'incite pas à le faire. La question que nous soulevons est la suivante: peut-on arriver à une "précision éducative qui soit comparable à celle d'une chaîne de montage" en faisant en sorte que "le comportement inclus dans l'objectif soit terminal ... et observable, et (ne soit) pas une pure opération intellectuelle[1] et éviter les risques de morcellement inhérent à un tel modèle ? Si on veut minimiser ce risque on peut, certes, compter sur l'expérience, sur le bon sens des formateurs mais, au plan de la structure des programmes que peut-on faire ? Nous laissons la parole aux spécialistes de la question.

---

(1) Trousse de sensibilisation des personnes-supports. Document L'origine des programmes par objectifs G-1-b.

D) L'implantation des programmes par objectifs a-t-elle été l'occasion d'opérationaliser l'objectif de développement de l'autonomie des étudiants adultes ?

Pour faire le contrepoids de certains aspects brimants de la planification, nos sociétés modernes ont développé considérablement le langage de la participation. Selon nous, la DGEA ne fait pas exception à cette tendance. Nous retrouvons dans le discours de l'organisme un désir d'appliquer le champ de ses opérations, ces principes d'organisation sociale. En regard de la participation, ce désir s'exprime dans les expressions suivantes:

. le s'éduquant,

. le respect de l'étudiant adulte,

. le respect de son statut d'adulte autonome,

. le développement de l'autonomie des adultes,

. l'adulte est le centre et le moteur premier de son apprentissage,

. la prise en charge ...

L'implantation des programmes par objectifs ne s'est pas faite uniquement dans une perspective de rationalisation. Elle s'inscrit également dans un contexte de changement d'attitude à l'égard de celui qui vient chercher un service dans des institutions de formation. Le Comité d'implantation des programmes par objectifs (le CIPO) a saisi cet objectif global de la DGEA:

> "L'individu ou le groupe étant le moteur dans son apprentissage, le programme devrait favoriser son implication active dans ce processus, la tête d'affiche n'étant plus le professeur" (1).

Dans ce contexte, des moyens ont été pris pour que les agents impliqués soient informés, sensibilisés, suivis. Des tonnes de papier ont été imprimées pour informer les étudiants (copies des programmes), les formateurs (trousses, guides), les personnes-supports (trousses), les gestionnaires (guides, directives, cahiers). De plus, la DGEA a consacré un budget important et des énergies immenses pour organiser des sessions de sensibilisation, pour supporter les formateurs. Ce déploiement important de ressources ne visait-il qu'à informer ces agents, et notamment les formateurs, du changement des

---

(1) Document 20 - Comité d'implantation des programmes par objectifs. 1975-04-28.

contenus de programmes, qu'à leur faire comprendre les objectifs et leur séquence, qu'à les initier aux technicalités de l'évaluation et de l'enregistrement des notes ? Ce déploiement de ressources ne visait-il qu'à venir "chatouiller" les formateurs avec un langage de changement pédagogique ?

L'analyse des documents produits par le CIPO et destinés à sensibiliser les formateurs et les autres agents (gestionnaires et personnes-supports) nous en convainc puisqu'on affirme à diverses reprises que ni les programmes par objectifs, ni la DGEA, ni les sessions de sensibilisation ne visent à changer les valeurs, les attitudes, la façon d'enseigner des formateurs mais que si de tels changements se manifestent, ils feront l'objet d'une autre opération pour laquelle la DGEA offre des ressources humaines et financières[1].

Pour résumer la situation on peut dire que la DGEA poursuit un objectif qui entraîne des changements pédagogiques, elle trouve que les programmes par objectifs sont des instruments qui peuvent aider, entre autres, à atteindre cet objectif, elle met sur pied un Comité (CIPO) chargé d'implanter ses pro-

---

(1) Soulignons une conséquence à diviser ainsi les opérations. Dans ses relations avec la DGEA le formateur est inscrit dans des filières différentes selon les facettes de son rôle, alors que concrètement sa pratique exigerait, sans doute, des actions intimement reliées.

grammes et à cause de la division des opérations, elle soustrait le CIPO, de l'obligation de poursuivre cet objectif.

Ce fonctionnement entraîne un certain nombre d'ambiguïtés qui a des conséquences:

. Les efforts de CIPO ont été soutenus par une volonté d'agir avec efficacité, de planifier, de ne laisser rien au hasard.

. Ces efforts quantitatifs et qualitatifs visaient l'implantation quantitative des programmes. Les phénomènes reliés au contenu, à la pédagogie, à l'organisation de l'enseignement, à l'évaluation, ne relevaient pas de son mandat.

. Par ailleurs, CIPO contrôlait à cause de son mandat, l'émission des informations diffusées à propos de l'utilisation des programmes. Compte tenu de son mandat le CIPO a envoyé très peu de messages à contenu pédagogique.

. Dans les circonstances, on ne peut faire grief au CIPO de ne pas s'être préoccupé adéquatement de son mandat. Par ailleurs, on ne peut blâmer les autres agents d'avoir fait peu d'effort pour opé-

rationaliser de façon cohérente un message diffus et noyé dans un amoncellement de directives, de trousses, de guides, etc. ...

. Contrairement à l'objectif de rationalisation qui a servi de base aux actions à divers niveaux, celui de "prise en charge" est demeuré non traité.

. Enfin peut-on, décemment, espérer que d'un fonctionnement relativement directif, voire paternaliste (normes, directives, guides, trousses, programmes détaillés, activités d'apprentissage, modèles d'évaluation), sorte au bout de la chaîne, une prise qui s'appelle respect de l'autonomie, responsabilité de prise en charge, participation au processus d'apprentissage ...